

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

Международная Академия Психологических Наук



**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И  
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ  
ПСИХОЛОГИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Материалы II национальной научно-практической конференции  
с международным участием*

Ярославль  
2019

УДК 159.9  
ББК 88  
В 11

Печатается по решению редакционно-издательского совета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

**В 11 Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования** : материалы II национальной научно-практической конференции с международным участием [Ярославль, 17-18 мая, 2019года] / под науч. ред. проф. В.А. Мазилова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – 131с.

В настоящий сборник включены тексты статей и тезисов, представленных на научно-практическую конференцию, посвященную обсуждению проблем взаимодействия академической и практико-ориентированной психологии. Представленные материалы отражают многообразие и широту научно-практических интересов исследователей к проблемам интеграции, взаимодействия академической и практико-ориентированной психологии.

УДК 159.9  
ББК 88

Редакционная коллегия:  
Т. В. Бугайчук, В. А. Мазиллов (научный редактор), Ю. Н. Слепко

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2019  
© Авторы статей, 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
-------------	---

### Раздел I. Методология и технологии взаимодействия академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования

Доверие в педагогическом процессе <b>И.В. Антоненко</b>	11
Развитие научных идей Я.А. Пономарева: от теории и методологии к практико-ориентированной психологии <b>Т.В. Галкина, А.Л. Журавлев</b>	13
Эксперимент как пространство для проживания целостного цикла консультативного опыта (на примере подготовки магистров) <b>Л. Г. Жедунова, Н.Н. Посысоев</b>	16
Статья "the" или образование без идеологии <b>П.Н. Иванов</b>	18
Качественные методы в психологии <b>И.Н. Карицкий</b>	20
Методология и технологии взаимодействия академической и практико-ориентированной психологии <b>В.В. Козлов</b>	23
Панацея от методологического кризиса или еще раз о немеханистичности «психологических механизмов» <b>Ю.Л. Котляревский</b>	26
Эти вечные стены и недолговечные мосты <b>В.А. Мазилев</b>	36
Эта непредсказуемая история вечных стен и недолговечных мостов: власть историка <b>В.А. Мазилев</b>	44
Перспективы интеграции: транснауная дисциплинарная структура психологии <b>В.А. Мединцев</b>	54
Развитие интегративных представлений о теории и практике у будущих психологов <b>Н.А. Низовских</b>	57
Уточненная классификация основных подходов к периодизации профессионального становления личности <b>Ю.П. Поваренков</b>	59

### Раздел II. Результаты исследований в сфере образования, проводимые в контексте академической и практико-ориентированной психологии

Связь корпоративной культуры и субъективного благополучия сотрудников организации <b>К.В. Баулова</b>	67
Взаимосвязь уровня гендерной идентичности и профессионального самоопределения старшеклассников <b>Т.В. Берестовая</b>	69
Результаты психосемантического исследования профессиональной идентичности студентов <b>Т.В. Бугайчук</b>	70
Индивидуальный стиль деятельности психолога-консультанта <b>М.В. Великанова</b>	73
Роль практико-ориентированного подхода в обучении магистрантов-психологов в формировании профессиональных компетенций <b>О.Ф. Гефеле, И.В. Новожилова, Т.В. Долгова</b>	75
The role of education in modern pedagogy: the results of socio-psychological reseaches <b>S.T. Gulyamova, Z.J. Axmedova</b>	79

Взаимосвязь социометрического статуса и ведущего полушария коры головного мозга детей старшего дошкольного возраста	80
<b>М.В. Караванова, Е.Н. Корнеева</b>	
Пожилой ученый-преподаватель в университете: реалии и перспективы	83
<b>Б.Ю. Кассал</b>	
Демонстративно-шантажное поведение как способ адаптации в условиях закрытой системы. Теоретический обзор	87
<b>Е.Р. Королькова</b>	
Мотивация обучения и самооценка студентов-психологов как взаимосвязанные характеристики	90
<b>А.А. Костригин, А.М. Виганд</b>	
Направленность интересов студенческой аудитории	92
<b>О.В. Масляная</b>	
Редукция применения доказательного мышления у студентов-психологов	95
<b>Е.Е. Михайлова</b>	
Теоретический анализ феномена зависимости от социальных сетей и параметры его ментальной репрезентации	97
<b>Е.А. Попикова</b>	
Представления педагогов-психологов о реализации трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт	99
<b>О.В. Ракитина, В.Г. Кирсанова, Т.Е. Тужба</b>	
Теоретико-методологические основы исследования индивидуально-психологических особенностей зависимой личности с никотиновой зависимостью	101
<b>З.Ю. Родкина</b>	
Профилактика агрессивного поведения детей и подростков	104
<b>Н.Г. Рукавишникова</b>	
Психофизиологические особенности юных регбистов	106
<b>Е.В. Свинар, К.С. Кокорина</b>	
Учебная деятельность школьника как результат его развития в процессе общего образования	113
<b>Ю.Н. Слепко</b>	
Нижегородские врачи и психодиагностика в 1920-1930-х гг.	115
<b>Н.Ю. Стоюхина</b>	
Использование тестов в психолого-педагогической подготовке будущих инженеров	118
<b>Н.А. Тимошук, Е.Н. Рябинова, Е.Н. Чеканушкина</b>	
«Практическая одаренность» в структуре адаптационных способностей личности и интеллекта студентов-медиков «пре-перестроечного» и «пост-перестроечного» поколений в российском обществе	120
<b>В.А. Урываев, А.Л. Исаханов, О.В. Сысоева, Ю.А. Гаврилова, В.В. Золотарева</b>	
Опыт работы психоневрологического интерната по постинтернатному сопровождению молодых инвалидов	122
<b>П.С. Федорова, Т.В. Бугайчук</b>	
Виды soft skills в отечественных и зарубежных исследованиях	124
<b>А.Э. Цымбалюк, В.О. Виноградова</b>	
Условия формирования конфликтной компетентности учащихся в общеобразовательной школе	127
<b>М.А. Юферова, Ю.В. Кузнецова</b>	
<b>Сведения об авторах</b>	130

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Вот и минул год с тех пор, как состоялась первая *Национальная научно-практическая конференция* «Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования» и, соответственно, вышел из печати первый сборник.

Сейчас можно сделать некоторые выводы.

Проблема вызвала интерес у заинтересованных коллег, которые откликнулись и прислали свои материалы. Это позволило расширить пространство обсуждения, проблемное поле, найти точки соприкосновения.

На вторую конференцию 2019 года поступило значительно больше материалов, расширился круг участников, их география, что свидетельствует о том, что тема актуальности не утратила, в ее разработке появились новые аспекты и перспективы.

Отметим, что проблема изучения взаимодействия академической и практико-ориентированной психологии в современном психологическом знании вызывает много дискуссий. Так, в ряде исследований было показано, что академическая (научная) и практическая психологии имеют различные корни [15; 16; 21]. Наиболее остро эта проблема встала в двадцатые годы XX столетия, что было стимулировано интенсивным развитием психологической практики в первые десятилетия нового века. Как известно, проблема была подвергнута анализу Л.С. Выготским в его знаменитой работе «Исторический смысл психологического кризиса» (1927, опубликована в 1982) [4]. Тема была актуальна, пока существовали психотехника и педология. Во второй половине тридцатых годов, после ликвидации практико-ориентированной психологии в Советской России, актуальность и острота проблемы, естественно, снизились.

Как известно, возрождение практико-ориентированной психологии в СССР происходит в восьмидесятые годы XX века. Естественно, вместе с возрождением практики актуализируется и проблема соотношения двух психологий.

Здесь стоит отметить, что пионерами постановки этой проблемы в новейшее время были А.М.Эткинд (1987), О.К. Тихомиров (1992) и Ф.Е. Василюк (1996). Публикация последнего получила большой резонанс, после этой работы принято говорить о схизисе академической и практической психологий. В известной работе А.В. Юревича [23] было показано, что в психологии системный кризис. В работах А.Л. Журавлева и Д.В. Ушакова были раскрыты глубинные различия между академической и практической психологиями. Различия касались исследовательских стратегий и подходов к исследованию [5-7].

Отметим, что данные авторы не довольствовались установлением когнитивных различий, но акцентировали парадигмальное противостояние между этими видами психологии. Общее заключение А.Л. Журавлева и Д.В. Ушакова таково, что «академическая и практическая психологии работают каждая по своим эталонам, и в этом смысле их характеристика как различных парадигм правомерна» [5; с. 175]. Здесь не место для подробного анализа (см. подробно [15; 16]). Как нам представляется, говорить об оппозиции академической и практической психологии как парадигмальном противостоянии не приходится уже потому, что между ними нет конкуренции, поскольку каждая занимает свою нишу. Поэтому, по большому счету, между этими направлениями в психологии нет никакого противостояния. Сама фиксация схизиса означает лишь то, что они разные. Поэтому, если у той или иной разновидности практической психологии нет своей концептуализации, то, скорее всего, это место займет какая-нибудь мифология, но совсем маловероятно, что это окажется какая-либо научная теория. Ибо у них разные задачи. И по своему устройству они разные.

Если все же рассматривать эти направления в психологии как парадигмы (заметим, это было бы очень вольным обращением с куновским термином «парадигма»), то это было бы противостояние двух других парадигм. Это были бы естественно-научная (которая стоит за академической психологией) и гуманистическая (герменевтическая) парадигма, которая является неявным основанием практико-ориентированной психологии.

Сейчас кратко остановимся на специфике практико-ориентированной психологии. Отметим, что данному вопросу посвящена большая литература. Здесь мы не станем вдаваться в тонкости, а обратим внимание на наиболее важные моменты.

Практическая психология в настоящее время, как можно полагать, находится в состоянии оформления в самостоятельную дисциплину. По широко известной характеристике В.Н. Дружинина,

практическая психология отчасти остается искусством, отчасти базируется на прикладной психологии как системе знаний и научно обоснованных методов решения практических задач. В целом эта констатация справедлива и сегодня, хотя прошло немало лет: практическая психология чрезвычайно неоднородна и, несомненно, включает в себя названные составляющие. Но, как можно полагать, в настоящее время происходит формирование практической психологии как особого направления внутри психологической науки. При всей неоднородности практической психологии (в качестве таковой выступают и элементы академической психологии, «дополненные» примерами «из жизни», и собственно прикладная психология, и различного рода вне- и ненаучные концепции, основывающиеся на эзотерических учениях, мистике, астрологии и т.п., и так называемая «pop-psychology» – психология для массового читателя, и т. д.), тем не менее, уже сегодня можно говорить о формировании собственно практической психологии как отрасли психологической науки, имеющей специфические цели и задачи, методы, способы объяснения и т.д.

Конечно, надо помнить, что и академическая психология, и практическая психология не едины. Каждая включает в себя целый спектр разновидностей, в каждой велики «внутривидовые» различия. Поэтому ясно, что говорить об академической и о практической психологии можно лишь условно. В действительности, конечно, не существует ни академической, ни практической психологий как единых моделей, а внутри каждого типа имеет место множество вариантов. Об этом очень хорошо написал один из пионеров разработки этой проблематики в советской психологии А.М. Эткинд, исследовавший особенности когнитивных структур у этих психологов: «В дальнейшем мы будем намеренно заострять различия, существующие между когнитивными структурами психолога-практика и психолога-исследователя, относясь к ним как к «идеальным типам» и временно абстрагируясь от многочисленных их пересечений, взаимовлияний и промежуточных вариантов. Такой подход, проводимый в соответствии с известным в методологии гуманитарных наук принципом бинарных оппозиций..., представляется необходимым шагом на пути к анализу реальных взаимодействий выделяемых структур и к «наведению мостов» между ними» [22; с. 21]. Представляется, что подобная стратегия актуальна и перспективна и сегодня.

Важным событием в контексте рассматриваемой проблемы явилась публикация сборника научных трудов по проблеме взаимоотношения исследовательской и практической психологии Институтом Психологии РАН, в котором это взаимоотношение было подвергнуто всестороннему анализу [3].

На наш взгляд, важный вклад в разработку проблемы был сделан многолетними исследованиями психологических практик. Глубокие исследования, проведенные И.Н. Карицким, на наш взгляд, существенно недооцененные, имеют важнейшее значение для продвижения понимания отношений между академической и практической психологиями [8-11].

Необходимо отметить, что важными представляются исследования, проводимые различными коллективами ученых, направленные на изучение интеграции в психологии [1, 19; 15-16; 20; 23; 12-14; 24].

Продолжением обсуждения и анализа отмеченных выше вопросов и проблем и стала II Национальная научно-практическая конференция «Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования». Ее итогом стал настоящий сборник, который вы держите в руках. В сборнике нашли отражение самые разные взгляды исследователей на обсуждаемую проблему.

Первая часть сборника - «*Методология и технологии взаимодействия академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования*» посвящена преимущественно вопросам теории и методологии проблемы взаимодействия двух психологий. Так, в интереснейшем исследовании *Т.В. Галкиной* и *А.Л. Журавлева* обсуждается история научных представлений *Я.А. Пономарева* о проблеме взаимодействия теоретико-методологических и практико-ориентированных аспектов психологии. Проблеме взаимодействия теории и практики в условиях образовательного процесса посвящена статья *Л.Г. Жедуновой* и *О.Н. Посысова*. В статье обсуждается актуальная проблема экстраполяции образовательного опыта в опыт профессиональной деятельности психолога-консультанта. Важно обратить внимание на интересное исследование *П.Н. Иванова*, в котором факторы развития психологического знания ставятся в более широкий контекст взаимодействия академической и практической психологии - контекст социальный, идеологический. Решению конкретных вопросов и проблем организации взаимодействия академической и практической психологии посвящена статья *В.В. Козлова*. Ценность этой статьи состоит в том, что от обсуждения общих проблем взаимодействия автор обращается к конкретной технологии установления взаимопонимания психологии практической и академической.

Можно было бы еще продолжить краткое описание предметов статей, вошедших в первую часть сборника, но общее между ними - понимание высочайшей степени актуальности проблемы взаимодействия академической и практико-ориентированной психологии. С конкретным содержанием этой проблемы читатели могут познакомиться в статьях известных психологов *И.Н. Карицкого, Ю.Л. Котляревского, В.А. Мазилова, В.А. Мединцева, Н.А. Низовских, Ю.П. Поваренкова*.

*Вторая часть* настоящего сборника посвящена не менее важному аспекту взаимодействия академической и практико-ориентированной психологии - результатам конкретных экспериментальных и эмпирических исследований, в которых реализуются разные варианты установления этого взаимодействия. Многообразие его форм, методов, средств выразилось в естественной многочисленности работ, представленных для обсуждения на конференции. Все их многообразие можно сгруппировать по объектам представленных исследований. Наиболее многочисленная группа исследований посвящена проблеме профессиональной подготовки на этапе обучения в вузе. Проблемы профессиональной подготовки (педагога, психолога, инженера, медика и др.) рассматриваются в работах *О.Ф.Гефеле, И.В. Новожиловой и Т.В. Долговой, Е.Р. Корольковой, А. А. Костригина и А. М. Виганд, О.В. Масляной, S.T. Guliyatova и Z. J. Axmedova, Е.Е. Михайловой, Н.А. Тимощук, Е.Н. Рябиновой и Е.Н. Чеканушкиной, В.А. Урываева, А.Л. Исаханова, О.В. Сысоевой, Ю.А. Гавриловой и В.В. Золотаревой, А.Э. Цымбалюк и В.О. Виноградовой*.

Не меньший интерес вызовут исследования проблем профессиональной деятельности специалистов. Читателя должны заинтересовать статьи *К.В. Бауловой, М.В. Великановой, Б. Ю. Кассал, О.В.Ракитиной, В.Г. Кирсановой и Т.Е. Тужба, Е.В. Свинар и К.С. Кокориной, Н.Ю. Стоюхиной*.

Важно отметить, что объекты представленных исследований многочисленны и не ограничиваются профессиональным образованием и профессиональной деятельностью. В сборнике представлены интересные исследования проблем образования и развития человека в условиях общего образования (дошкольного, начального, основного и среднего). Читатели с интересом познакомятся с исследованиями *Т.В. Берестовой, М.В. Каравановой и Е.Н. Корнеевой, Ю.Н. Сленко, П.С. Федоровой и Т.В. Бугайчук, М.А. Юферовой и Ю.В. Кузнецовой, Н.Г. Рукавишниковой*.

В целом же можно сказать, что результаты второй по счету конференции, посвященной проблеме взаимодействия академической и практико-ориентированной психологии, вселяют уверенность в том, что обсуждение заявляемых в ней вопросов будет продолжено.

## **Библиографический список**

1. Балл Г.А., Мединцев В.А. Стратегии универсализации представления человековедческих знаний // Россия: Тенденции и перспективы развития. Вып. 7. Ч. II. - М.: ИНИОН РАН, 2012. - С. 668–673.
2. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. - 1996. - № 6. - С. 25-40.
3. Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, А.В.Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 558 с.
4. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 1. - М.: Педагогика, 1982. - С. 291-436.
5. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Теоретико-экспериментальная и практическая психология: две разные парадигмы? // Парадигмы в психологии. Научоведческий анализ. - М.: ИП РАН, 2012. - С. 158-177.
6. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Фундаментальная психология и практика: проблемы и тенденции взаимодействия // Психологический журнал. - 2011. - Т. 32. - № 3. - С. 5-16.
7. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Теория и практика: взгляды с разных сторон (ответ на комментарии) // Психологический журнал. - 2012. - Т. 33. - № 2. - С. 127-132.
8. Карицкий И.Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. - М.; Челябинск: Социум, 2002. - 258 с.
9. Карицкий И.Н. Теоретическая экспликация содержания психологической практики // Теоретическая и экспериментальная психология. - 2011. - № 2. - С. 35-46.
10. Карицкий И.Н. Структура и классификации психологических практик // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность. Сборник статей Международной научно-практической конференции; в 8 частях. Ч.6. / под ред. В.С. Белгородского и др. - М.: МГУДТ, 2016. - С. 182-189.
11. Карицкий И.Н. Системогенез психологической практики // Вестник университета (Государственный университет управления). - 2011. - № 22. - С. 36-39.
12. Козлов В.В. Движение за развитие человеческого потенциала. - Ярославль: МАПН, 2016.

13. Козлов В.В. Духовная психология: в поисках изначального. М., 2000. - 112 с.
14. Козлов В.В., Мазиллов В.В., Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика личности и малых групп. - М., 2018. - 756 с.
15. Мазиллов В.А. Проблема личности в академической и практической психологии (статья 1: психология академическая и практическая) // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. / Гродн. гос. ун-т им. Я. Купалы; науч. ред. К.В. Карпинский, В.А. Мазиллов. – Гродно: ГрГУ, 2016. – С.3-54.
16. Мазиллов В.А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы // Психологический журнал. - 2015. - Т. 36. - № 3. - С. 87-96.
17. Мазиллов В.А. Методология психологической науки: история и современность. - Ярославль: ЯГПУ, 2017. - 419 с.
18. Мазиллов В.А. Теория и метод в психологии. - Ярославль: МАПН, 1998. - 356 с.
19. Мединцев В.А. Проблемы, решаемые интеграцией психологического знания; направления и ареалы ее реализации // Теоретичні дослідження у психології. - Том V. - 2018. - С. 91-111.
20. Панферов В.Н., Микляева А.В. Принцип целостности в интеграции психологического знания // Психологический журнал. - Т. 40. - № 2. - 2019. - С. 5-14.
21. Роговин М.С. Введение в психологию. - М.: Высшая школа, 1969. - 384 с.
22. Эткин А. М. Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания // Вопросы психологии. - 1987. - № 6. - С. 20-30.
23. Юревич А.В. Системный кризис психологии // Вопросы психологии. - 1999. - № 2. - С. 3-11.
24. Mazilov V.A. About Methodology of Russian Psychology of Today// Psychological Pulse of modern Russia. М. - Yaroslavl: IAPS, 1997. - С. 126-135.

*В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко, Т.В. Бугайчук*



## **РАЗДЕЛ I**

# **МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОЛОГИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**



## ДОВЕРИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

**Аннотация.** Доверие рассмотрено как одна из базовых компетенций педагога, определяющая успешность взаимодействия педагога и учащегося и в значительной степени детерминирующая готовность к обучению.

**Ключевые слова:** педагогический процесс, доверие, практическая психология.

Сфера педагогики – это одна из сфер высокой востребованности доверия. Без доверия между учителями и учениками педагогический процесс вообще не может состояться [1, с.356-360]. Это ставит вопрос о доверии как профессионально-педагогической компетентности педагога. Доверие в педагогике – это, в первую очередь, взаимное доверие школьника (студента) и преподавателя, хотя и не только. Но именно доверие учащего и учащегося друг к другу составляет важнейший компонент обучения и воспитания. В большинстве случаев первоклассники приходят в школу с установкой доверия к взрослым людям вообще и, в частности, к своему учителю. Для них все, что исходит от учителя, является правдой и подлежит исполнению. Учитель более искушен, не всегда и не всем доверяет. И своим доверием или недоверием формирует в школьнике уверенность или неуверенность в себе, чувство собственного достоинства, самоуважения, значимости, компетентности или заниженную самооценку, желание учиться, идти в школу или страх перед учителем, активность или пассивность, конформизм, миролюбие или агрессивность и т.д. и т.п. [2; 3; 7; 10]. Доверие учителя – это не только его спонтанная реакция на те или иные действия ученика, в гораздо большей мере – это тончайший инструмент формирования личности ребенка, которым надо уметь пользоваться, отслеживая все последующие результаты, помня о том, что в процессе становления человека нет несущественных моментов, все оказывается решающим, все имеет те или иные плоды.

Как известно, обучение и воспитание неразрывны, нельзя просто передать некоторую сумму знаний и развить навыки и умения работы с этими знаниями, одновременно не формируя личность [8; 9]. Человек является целостным существом, и всякое воздействие на него формирует и знание о реальности, и отношение к ней, и практические способности взаимодействия с ней [5]. Только эти знания, отношения и способности не эквивалентны у разных учеников, у одних они содержат в существенной своей части негативные компоненты (избегание жизни, неуверенность, страх, озлобленность, пассивность, слабо развитые социальные и учебные навыки и т.д.), у других в большей степени – позитивные (радость жизни, уверенность в себе, любовь к окружающим, миролюбие, активность, хорошо сформированные социальные и учебные, позже профессиональные навыки и пр.). Роль учителя (и преподавателя), если и не решающая в становлении личности учащегося (есть еще родители, родственники, друзья, воспитатели детского сада, соседи, кино, телевидение, Интернет и т.д.), то одна из важнейших, иногда спасительных, если он вовремя почувствует проблемы ребенка, проконсультирует, поддержит его, проявит к нему свое доверие и поможет найти свой путь в жизни [4].

Э.Эриксон ввел понятие базисного доверия (недоверия), которое формируется в первые годы жизни и является в основном результатом общения младенца с матерью (или того, кто ее заменяет). Оно характеризуется определенным уровнем доверия или недоверия к миру. Базисное доверие затем сопровождает человека всю жизнь и лежит в основе всех его отношений с окружающей средой [11]. В то же время все взаимодействия человека с другими людьми подтверждают и укрепляют или опровергают и ослабляют тот тип базисного доверия, который был сформирован, делают его более дифференцированным, избирательным, гибким, наполняют его опытом доверия. Значение учителя состоит в том, чтобы с одной стороны, укрепить в целом доверие ребенка к миру, что формирует позитивную, успешную, развитую, психически и физически здоровую личность, и, с другой стороны, помочь развить избирательное доверие к социальной реальности, адекватное отдельным ее проявлениям.

Учитель имеет дело, по крайней мере, с двумя довериями: со своим доверием к людям и доверием ученика. Это ставит вопрос о психологическом портрете личности учителя, его компетентности в области общения и доверия: с каким уровнем базового доверия человек имеет право быть учителем? Подозрительные и недоверчивые люди, будучи воспитателями и учителями, способствуют развитию аналогичных качеств у своих подопечных, их не любят, избегают, но также и невольно заимствуют их специфические особенности личности. То есть такой учитель, по крайней мере, в двух от-

ношениях играет негативную роль в формировании учеников. Во первых, снижается эффективность обучения в силу его личностных характеристик (его не любят, значит, не любят и учиться у него). Во вторых, у него перенимают его по сути антисоциальные черты характера, и общество получает новую группу подозрительных и недоверчивых людей, низкоэффективных и не способных на взаимопомощь.

Учитель с высоким уровнем базового доверия, как показывают исследования социальных психологов, доверяет окружающим, доверяет своим ученикам, не акцентирует свое внимание на их вольных или невольных просчетах, интерпретирует их поведение в позитивном ключе. Его любят, у него легко учиться, ему подражают, он является идеалом для учеников. Он поднимает уровень доверия к себе у тех, кто имеет с ним дело, он просто делает окружающих счастливыми. И недооценивать этот фактор в педагогическом процессе нельзя.

Конечно, учитель должен быть практическим психологом. Он должен разбираться и в себе, и в своих учениках, уметь составить их подробный и адекватный психологический портрет. Как воспитывать и учить, если ты не знаешь, с кем имеешь дело, на что способны и на что неспособны твои подопечные?! Он должен также практически владеть методами психологического сопровождения педагогического процесса, инструментарием психопрактического воздействия [6]. Доверие – один из важнейших и тончайших инструментов педагогической деятельности. Вовремя проявленное доверие способно кардинально повлиять на развитие ребенка, сформировать позитивные качества личности, учебные навыки, социальную компетентность. Доверие обязывает и проявленным доверием дорожат, и поэтому оно безотказно действует в случае самых сложных и запущенных в педагогическом отношении ситуаций, представляя собой эффективный способ их положительного разрешения [1; 4].

Если посмотреть на доверие в конкретной совместной деятельности учителя и ученика, например, в процессе обучения, сквозь призму социально-психологической концепции доверия, то в ней обнаружатся важные моменты. Рассмотрим ее с позиции обучающегося ученика, который одновременно является и субъектом обучения (деятельности обучения) и субъектом доверия. Предметом обучения являются знания, носителем которых для ученика является учитель. Эти знания в процессе обучения должны стать его собственными знаниями. Поскольку деятельность совместная, то учитель также является ее субъектом (субъектом совместной деятельности), но при этом выступает объектом доверия ученика. Если ученик имеет мотивацию на обучение, т.е. действительным предметом его деятельности обучения выступают знания, и процесс обучения протекает успешно, вторичным результатом деятельности является рост доверия ученика к учителю, т.е. успешность деятельности становится пропорциональным критерием доверия. Это доверие в свою очередь позитивно подкрепляет взаимодействие ученика и учителя, деятельность обучения, положительно развивает их взаимоотношения.

Таким образом, разработанная нами социально-психологическая концепция доверия [1; 3] находит свое успешное приложение в педагогической сфере, позволяет анализировать сложные коллизии взаимоотношений педагога и учащегося.

## **Библиографический список**

1. Антоненко И.В. Социально-психологическая концепция доверия [Текст] / И.В.Антоненко. – М.: Флинта; Наука, 2006. – 480 с.
2. Антоненко И.В. Доверие и конформность [Текст] / И.В.Антоненко // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2006. – №1. – С.4-9.
3. Антоненко И.В. Доверие: понятие, генезис, структура [Текст] / И.В.Антоненко // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. – 2015. – №2. – С.34-44.
4. Антоненко И.В. Доверие как фактор психологического консультирования [Текст] / И.В.Антоненко // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете. Сб. мат-лов юбилейной конф. В 5 т. Т.2 / отв. ред. Д.Б.Богоявленская. – М.: Когито-Центр, 2015. – С.304-306.
5. Карицкий И.Н. Воспитание в эпоху тотального господства СМИ [Текст] / И.Н.Карицкий // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность. Сб. статей междунар. научно-практ. конф.: в 8 частях. Ч.6. / под ред. В.С.Белгородского и др. – М.: МГУДТ, 2016. – С.59-67.
6. Карицкий И.Н. Психологические игрушки [Текст] / И.Н.Карицкий // Перспективы психологической науки и практики. Сб. статей междунар. научно-практ. конф. / под ред. В.С.Белгородского и др. – М.: РГУ им. А.Н.Косыгина, 2017. – С.561-566.
7. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия [Текст] / А.Б.Купрейченко. М.: ИП РАН, 2008. – 571 с.

8. Мазилев В.А. Инновации в современном образовании: психология vs педагогика [Текст] / В.А.Мазилев // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – №1. – С.8-22.
9. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Формирование педагогической одаренности как ключевое условие повышения эффективности современной образовательной системы [Текст] / В.А. Мазилев, Ю.Н.Слепко // Интеграция образования. – 2019. – №1. – С.37-49.
10. Скрипкина Т.П. Доверие как фактор развития субъектности в онтогенезе [Текст] / Т.П. Скрипкина, Е.П. Крищенко. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2010. – 327 с.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э.Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

УДК 159.9

Т.В. Галкина, А.Л. Журавлев

## **РАЗВИТИЕ НАУЧНЫХ ИДЕЙ Я.А. ПОНОМАРЕВА: ОТ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ К ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Аннотация.** Представлены основные положения философско-психологической теории Я.А. Пономарева - выдающегося ученого, глубокого теоретика, мыслителя и философа, блестящего психолога-экспериментатора. Показаны возможности экстраполяции некоторых его научных идей в практико-ориентированной психологии, в частности, в сфере образования.

**Ключевые слова:** психологический механизм творчества, методология, взаимодействие, интуиция, рефлексия, способность действовать «в уме», групповое творчество, социальная психология креативности.

Философско-психологическая теория Якова Александровича Пономарева – талантливого человека и выдающегося ученого, является одним из крупных достижений отечественной гуманитарной науки XX века. Я.А. Пономарев, как блестящий экспериментатор-психолог, глубокий теоретик, мыслитель и философ, внес серьезный вклад в развитие различных сфер психологической науки, ее истории и методологии, но при этом его работы имеют не только общепсихологическое и общенаучное значение, но и выраженную практическую значимость. Анализ и переосмысление основных научных идей Пономарева, работавшего в области психологии творчества и использовавшего эту сферу психологического знания, как своеобразный «экспериментальный полигон» для создания и апробации своих оригинальных концепций, позволит не только поднять их на новый уровень методологических обобщений, но и будет способствовать дальнейшей реализации разработок ученого в различных сферах общественной практики.

Существуют определенные сложности в динамике взаимоотношения академической, исследовательской и практической психологии, которые рассматриваются в специальных работах [1, 9, 24 и др.].

Изучение научного наследия Пономарева позволяет выделить основные положения его теории: открытие феномена неоднородности результата действия человека (т.е. наличие в нем прямого – осознаваемого и побочного – неосознаваемого, связанного с работой интуиции, продуктов деятельности), выявление психологического механизма интуиции и введение категории взаимодействия; учение о психологическом механизме решения творческих задач, творчества и поведения, а также его центральном звене – внутреннем плане действий – ВПД (иначе – способности действовать «в уме» – СДУ); открытие сначала принципа, а затем универсального закона ЭУС («Этапы-Уровни-Ступени»); учение о фазах творчества и структурных уровнях его организации; введение категории рефлексии; выявление особенностей психологического механизма группового творчества; теория этапов развития психологического (научного) знания и разработка идеи экспериментальной методологии, как атрибута третьего, гипотетически выделенного ученым, действенно-преобразующего типа знания [14, 15, 4, 7].

Для практико-ориентированной психологии в сфере образования наибольший интерес представляют научные идеи Пономарева, касающиеся структурно-уровневой организации творческого процесса, способности действовать «в уме» (СДУ), а также категории взаимодействия, понятия рефлексии и особенностей группового творчества.

В основу разработанной Пономаревым теории умственного развития была положена идея, согласно которой сущность мышления заключается в создании умственных моделей и действий с ними. Успешность выполнения таких действий по Пономареву зависит от уровня развития СДУ, которая является не только общей и базовой для развития других познавательных способностей, но и выступает центральным звеном психологического механизма творчества и поведения человека в целом [11, 12, 13 и др.] Экстраполяция взглядов ученого, связанных с данной концепцией, началась с диссертационного исследования Т.В. Галкиной, выполненного в 1986 г. под руководством Пономарева и посвященного изучению взаимосвязи уровня развития СДУ и успешности решения различных задач на оценку и самооценку [2, 3 и др.]. В этом и позже проведенных исследованиях (уже под научным руководством Т.В. Галкиной) было показано, что уровень развития этой способности, влияя на процесс решения различных задач на самооценку, определяет особенности формирования и функционирования механизма саморегуляции личности, тесно связан с особенностями развития речи и двигательных навыков, играет определенную роль в развитии креативности, а также специальных способностей (в частности, музыкальных) [18, 3]. Было доказано, что СДУ, являясь системообразующим фактором, объединяющим в себе, как когнитивные, так и личностные характеристики в их неразрывном единстве, лежит в основе функционирования механизма произвольной регуляции поведения личности [2]. Учение Я.А. Пономарева о способности действовать «в уме» открывает широкие возможности в области практической психологии образования и педагогики в плане развития не только общей способности (отвечающей за возможности формирования всех специфически человеческих знаний, умений и навыков), но и специальных способностей, креативности и одаренности [2, 16; с. 273, 18].

Основываясь на идеях Пономарева о структурно-уровневой организации творческого процесса и роли взаимодействия в процессе группового решения творческих задач [17, 15] психологам удалось разработать новые отрасли психологического знания: психологию рефлексии и социальную психологию творчества. Эти научные инновации стали базой для развертывания целого комплекса работ по реализации идей психологии творчества и рефлексии в различных социальных практиках: образовании, социальной работе, управлении, экономике, государственной службе, рекламе, политическом и организационном консалтинге [19, 20, 10, 22, 23, 8].

На основе изученных рефлексивных и интуитивно-рефлексивных механизмов группового творчества были разработаны различные методы стимулирования эффективной совместной деятельности, а также модели и формы организации со-творческого проектирования [10, 22, 23, 7; и др.].

Происходящая ныне глобализация общества требует перехода от «человека экономического» к «человеку творческому». В связи с этим все более перспективной становится разработка *образовательных проектов*, моделирующих как социокультурные, так и психолого-педагогические аспекты развития способностей, креативности, интуиции как компонентов рефлексивно-творческого потенциала [22].

Важнейшим ключевым положением философско-психологической теории Пономарева является введенная им категория взаимодействия, позже превратившаяся в методологический принцип. В понятии взаимодействия (в отличие от понятия деятельности) подчеркивается не только активность субъекта по отношению к объекту, но и возможное обратное влияние объекта на субъект [12, 14, 15, 16]. Подобное понимание взаимодействия было положено в основу ряда других научных направлений исследований, в частности, психологии управленческого взаимодействия и совместной деятельности [5, 6]. Принципиально важно, что и в управлении людьми, и в совместной деятельности «объектом» воздействия выступает другой субъект.

Исследования в области социальной психологии творчества подтвердили универсальность выдвинутого Пономаревым методологического принципа взаимодействия. Стало очевидно, что проявление креативности практически невозможно вне социального взаимодействия и что креативность это не только индивидуально-психологическая, но и социально психологическая характеристика человека. Творчество стало рассматриваться как совместная деятельность, поскольку индивидуальное творчество всегда является продуктом взаимодействия индивида с широкой социальной, а не только предметной средой.

Исходя из концепции Пономарева и, в частности, положения о гипотетически выдвинутом им действенно-преобразующем типе знания [14, 4], возьмем на себя смелость утверждать, что ученый был бы рад увидеть непосредственное подтверждение своим идеям в виде активно развивающихся сегодня научно-практических направлений, таких как психология рефлексии [22], психология образования одаренных [21], социальная психология творчества [8].

## Библиографический список

1. Взаимоотношения исследовательской и практической психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
2. Галкина, Т.В. Развитие концепции Я.А. Пономарева о центральном звене психологического механизма поведения // Психология интеллекта и творчества: традиции и инновации. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 22-34.
3. Галкина Т.В. Самооценка как процесс решения задач: системный подход. Научное издание. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
4. Галкина Т.В., Журавлев А.Л. Проблема типов психологического знания в трудах Я.А. Пономарева // Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 246 – 274.
5. Журавлев А.Л. Психология управленческого взаимодействия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
6. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
7. Журавлев А.Л., Галкина Т.В. Философско-психологическая система представлений Я.А. Пономарева: истоки, основные положения, перспективы // История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2016. С. 264 - 279.
8. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Совместное творчество как ресурс деятельности организации: состояние и перспективы исследований // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 3-21.
9. Мазилев В.А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы // Психологический журнал. 2015. Т.36. С. 87-96.
10. Найденов М.И. От первичной модели группового субъекта творчества – к «побочному продукту» групп-рефлексивной услуги // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 455-481.
11. Пономарев Я.А. Знание, мышление и умственное развитие. М.: Педагогика, 1967.
12. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976(а).
13. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976(б).
14. Пономарев Я.А. Методологическое введение в психологию. М.: Наука, 1983.
15. Пономарев Я.А. Перспективы развития психологии творчества // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 145-276.
16. Пономарев Я.А. Психика и интуиция. Неопубликованные материалы, стихи, рисунки и фотографии. М.: ООО «ТИД “Арис”», 2010.
17. Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М. Психологический механизм группового (коллективного) решения творческих задач // Исследование проблем психологии творчества. М.: Наука, 1983. С. 279-295.
18. Пономарев Я.А., Галкина Т.В., Кононенко М.А. Музыкальная одаренность: исследование общих компонентов // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. С. 95-114.
19. Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии. М.: ИФ АН СССР, 1988.
20. Растяников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М.: Пер Сэ, 2002.
21. Рубцов В.В., Журавлев А.Л., Марголис А.А., Ушаков Д.В. Образование одаренных – государственная проблема // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С 5-14.
22. Семенов И.Н. Социокультурные этапы психологии творчества и его рефлексивное развитие в инновационном образовании // Психология интеллекта и творчества: традиции и инновации. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 343-354.
23. Степанов С.Ю. Психология творчества и рефлексии в современных социальных практиках // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 482-511.
24. Ушаков Д.В., Журавлев А.Л. Фундаментальная психология и практика: проблемы и тенденции взаимодействия // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 3. С. 5-16.

## ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ ПРОЖИВАНИЯ ЦЕЛОСТНОГО ЦИКЛА КОНСУЛЬТАТИВНОГО ОПЫТА (на примере подготовки магистров)

**Аннотация.** В статье предлагается модель организации образовательного пространства для проживания и ассимиляции магистрантами целостного профессионального опыта. Рассматривается возможность включения в учебный процесс экспериментирования как главной составляющей гештальт-подхода в консультировании.

**Ключевые слова:** эксперимент, ассимиляция опыта, консультирование, рефлексия, параллельный процесс.

Одной из ключевых задач профессиональной подготовки магистрантов в области психологического консультирования является организация образовательного пространства, в котором возможна интеграция теории и практики [2]. Размышляя о базовом отличии академической (научной психологии) от психологической практики, Н.Б. Долгополов подчеркивает, что в первом случае обучение предполагает освоение концептуальных представлений, существующих в культуре научного знания, а так же освоение способов проблематизации научного знания. При обучении практической психологии основной акцент делается на освоении практики взаимоотношений с клиентом и навыков осознания и рефлексии собственной деятельности и самого себя [3].

Анализируя собственный опыт работы с магистрантами в этой области, мы считаем, что, курс «Базовые навыки психологического консультирования», целесообразно рассматривать как своеобразное содержательное пространство (поле) для проживания и ассимиляции студентами-психологами, целостного профессионального опыта. В учебных целях этот опыт разбивается на отдельные фрагменты, иллюстрирующие три позиции.

*Позиция ученика.* Данная позиция предполагает фокусирование на освоении базовых теоретических конструкций, способов интерпретации психологических феноменов, теоретических оснований для построения терапевтических гипотез.

*Позиция консультанта.* Реализуя эту позицию, студенты под наблюдением преподавателя, выполняющего функцию супервизора, пробуют в учебной ситуации воспроизвести полный цикл консультативного процесса, осознавая свое эмоциональное состояние, особенности контакта с клиентом, а также способы психотерапевтического воздействия. В этих целях супервизор может управлять процессом, оставляя за собой право, остановить его на любом этапе, специально замедлить и фокусировать внимание «консультанта» на определенной теме или фрагменте опыта. Целесообразно напомнить о необходимости создания психологически безопасной атмосферы в процессе обучения. В связи с этим, обратная экспертная связь, направленная на выделение ограничений и дефицитов, не должна провоцировать у магистрантов разрушительный невротический самоанализ, предполагающий переживание чувства вины, стыда и собственной никчемности. Обратная связь должна помочь восстановить феноменологическую картину процесса консультирования, осознать профессиональные и личные трудности с выделением точек роста [3].

*Клиентская позиция.* Эта позиция является вспомогательной, в первую очередь, позволяя студентам при работе в парах выстраивать отношения по поводу решения реальной психологической проблемы, предъявляемой «клиентом» «консультанту». В то же время, принятие данной позиции дает возможность пережить т.н. «клиентский опыт», осознавая при этом возможности и ограничения психологического консультирования как вида профессиональной психологической помощи.

В связи с этим, возникает вопрос, может ли быть обучение консультированию, психотерапии успешным без использования эксперимента? Остановимся специально на овладении студентами навыками осуществления психотерапевтической сессии в логике и идеологии гештальт-терапии, базирующейся на экспериментально-феноменологическом и экзистенциальном подходах [1,5]. Гештальт-терапия, позиционирующаяся ее представителями, как терапия контакта, делает акцент на модификации поведения человека в самой терапевтической ситуации. Джозеф Зинкер, один из теоретиков и практиков современной гештальт-терапии подчеркивал, что творческий эксперимент может касаться любой сферы человеческого функционирования; однако большинство экспериментов обла-



дает одним общим свойством – они требуют от клиента выразить что-то поведением, а не просто внутренне постичь переживание [4].

В рамках организации процесса обучения психологическому консультированию эксперимент может представлять собой специально выделенный (во времени и пространстве) фрагмент работы, основным назначением, которого является перевод «хронической ситуации» в острую. Следует подчеркнуть, что релевантным материалом для трансформации хронической ситуации в острую являются терапевт-клиентские отношения, поскольку они разворачиваются в ситуации «здесь и сейчас» и несут в себе все признаки и характеристики хронической ситуации клиента. Взаимодействуя с терапевтом, как персонифицированной средой, клиент воспроизводит устойчивые паттерны невротического поведения, искажающие границу-контакт со средой. Отношения клиента с терапевтом представляют собой параллельный процесс в том смысле, что иллюстрируют отношения клиента с миром в его реальной жизни. Поэтому все феномены, возникающие в пространстве «параллельного процесса» могут «взяты в работу». Именно здесь в зоне «параллельного процесса» и может быть развернут эксперимент, в рамках которого клиент может встретиться со своими механизмами прерывания контакта, осознать и опробовать иные варианты поведения, получая обратную связь от терапевта. Тот есть консультант, нацеленный на эксперимент, должен вместе с клиентом создать ситуацию «здесь и сейчас», в которой клиент сможет: расширить свой поведенческий репертуар, обнаружить и интегрировать свои полярности, ассимилировать новый опыт творческого приспособления к ситуации, присвоить ответственность и ощутить авторство жизни, получить опыт осознания своих привычных способов прерывания контактов с Другим.

Следует отметить, что, преподаватель, выступая в роли эксперта – супервизора (носителя профессионального опыта) может управлять процессом, оставляя за собой право, остановить эксперимент на любом этапе, специально замедлить и фокусировать внимание «консультанта» на определенной теме или фрагменте опыта. Если применить хроно-топологическую метафору к психотерапевтической сессии, то эксперимент может разворачиваться в нескольких временных пространствах: 1. Создается ситуация из прошлого (отыгрывание); 2. Создается ситуация из будущего (моделирование); 3. Создается ситуация в настоящем (специальная фокусировка сознания клиента на «параллельном процессе»).

Логично предположить, что для этого необходимо полное включение всех участников, занимающих указанные выше позиции (включая позицию супервизора) для организации, планирования, определения пространственных и временных рамок и разделения ответственности за результат. И эти пространства должны быть дифференцированы студентами, как в процессе осуществления самого консультирования под супервизией преподавателя, так и в процессе рефлексии полученного опыта, как в роли клиента, так и в роли консультанта.

Таким образом, создание особого учебного пространства, несущего в себе возможность экспериментального разворачивания всех типов коммуникации и обозначенных выше позиций в *безопасной свободной обстановке*, позволяет воспроизвести и ассимилировать целостный цикл опыта профессионального консультирования.

### **Библиографический список**

1. Гингер. С, Гингер А. Гештальт-терапия контакта.- СПб: Специальная литература,1999.-204с.
2. Долгополов Н. Б. Функциональная модель супервизии в гештальттерапии В сб. // Российский гештальт.-М.-Новосибирск, 2001.– С. 14-26.
3. Жедунова Л.Г., Посысов Н.Н. Соотношение академического и практического знания в подготовке магистров, обучающихся по программе «Психологическое консультирование» //Ярославский психологический вестник. – 2016. Вып. № 35. – С. 58-61
4. Зинкер Дж. «В поисках хорошей формы: гештальт-терапия с супружескими парами и семьями» Независимая фирма “Класс” М.-2000. 320с.
5. Лебедева Н.М., Иванова Е.А. Путешествие в Гештальт: теория и практика. – СПб.: Речь, 2004.-500 с.

## Артикль "the" или образование без идеологии

**Аннотация.** В статье обсуждается связь между наукой, образованием и идеологией. На примерах исследований в психологии, профессиональных этических стандартов и ряда социальных явлений рассматривается феномен субмиссивности науки перед идеологической машиной общества и отдельных групп. Подчеркивается роль преподавателя, на чью совесть ложится медиация в этом сложном процессе.

**Ключевые слова:** идеология, образование, наука, миф, этические нормы.

Известный гуманист и мечтатель, психолог А. Маслоу как-то с оптимизмом заявил, что «Наука – это единственный способ заставить нас проглотить неудобную истину» [4]. Это не совсем так. Уж очень тесно все переплетено, включая и науку, и идеологию.

По сути, идеология – это набор социальных символов, принципов, доктрин и мифов. Но и наука, если верить А.Ф. Лосеву, в свое время возникла как «идеологический миф». Хотя «... наука *не рождается* из мифа, но наука не существует без мифа, наука всегда *мифологична*. ... Когда ‘наука’ разрушает ‘миф’, то это значит только то, что *одна мифология борется с другой мифологией*» [3].

Рассмотрим простой пример из серии «наука-идеология». Каждый студент-гуманитарий наверняка слышал о гипотезах «лингвистической относительности» и «лингвистического детерминизма». Обычно это ассоциируется с именами Сепира и Уорфа. Не вдаваясь в детали, общая идея состоит в том, что когнитивные процессы находятся под влиянием лингвистических структур. Соответственно, строго говоря, язык субъекта влияет на его мировосприятие. Эта гипотеза считается недостаточно обоснованной, хотя и сегодня на какие-то исследования в этой области можно порой набрести. Вот пример: «... самым частотным словом в английском языке является – с большим отрывом – определенный артикль *the*, и во всех языках, в которых есть артикли, определенный артикль – самое частотное слово. Главным измерением картины мира в этих языках выступает, таким образом, различие определенного и неопределенного. Можно предположить, что это различие служит главным измерением человеческого существования. В русском языке, однако, артиклей нет. И не случайно тем, кто мыслит и говорит на русском языке, присуща проблема размытости границ между тем, что ясно, достоверно и определено, и тем, что неясно, недостоверно и неопределенно. Многие изгибы и выражи нашей истории связаны с неразличением реальности и сказки, идеала, иллюзии, которые ощущались как более достоверные, чем реальность» [2].

Пахнуло 19-м веком, Гумбольдтом, объяснявшим доминирование одних наций над другими совершенством их языка; вспомнился исследователь рас Гобино, видевший славян пассивными и неспособными к творчеству; повеяло веком 20-м с теориями Третьего Рейха; подуло свежим ветром грантов Сороса и задорным энтузиазмом Высшей Школой Экономики (кстати, приведенная выше цитата – оттуда).

Дело в том, что – при большом желании или иной ангажированности – на любом материале можно сочинить очень специфические гипотезы и интерпретации. Например, приведенный выше пассаж легко развернуть на 180 градусов. Достаточно скромно умолчать о всех двух десятках правил использования определенного артикля в английском языке и отобрать одно: «*Артикль “the” употребляется перед существительными, если из ситуации / предшествующего опыта / контекста понятно, о каком предмете идет речь*». Тогда, по аналогии, можно соорудить следующее «предположение»: «... самым частотным словом в английском языке является – с большим отрывом – определенный артикль *the* – самое частотное слово. И не случайно тем, кто мыслит и говорит на английском языке, присуще доминирование ситуативности и конкретности в картине мира, что свидетельствует об ограниченной способности к абстрактному мышлению и рефлексии, т.е. когнитивной примитивности. Не случайно американские школьники не побеждают на международных олимпиадах, наука и искусство процветают в основном за счет мигрантов, местное население часто безграмотно, и по количеству на душу населения заключенных в тюрьмах Америка – первая в мире».

Конечно, можно *предположить* и такое. Но не стоит. Иначе, как и в оригинальной цитате, получится беззастенчивое – “наука на службе идеологии” (хотя, к науке такие “гипотезы” отнести довольно сложно).

Тем не менее, как упомянуто выше, наука не существует без мифа. Если рассуждая о физике А.Ф. Лосев делился подозрением, что «... механика Ньютона основана на мифологии нигилизма» [3], то что уж тогда говорить о науках гуманитарных и близких к ним.

В свое время А.Н. Леонтьев отмечал, что, в добавок к собственно «науке», «... психология выполняет идеологическую функцию, служит классовым интересам и что с этим невозможно не считаться» [1]. Не подумайте, что это относится исключительно к той старой «Советской психологии», якобы прозябавшей под ярмом диалектического и исторического материализма.

Как-то автор этих строк, за чашкой мате, разговорился с коллегой из Аргентины. На рассказ о том, как в СССР приходилось в тайне выпрашивать из запасников библиотек работы Фрейда и про доминирование объективистской павловско-бихевиоральной парадигмы, аргентинский психолог поведал, что в его стране все было с точностью до наоборот – на государственном уровне психоанализ всячески приветствовался, а бихевиоризм рассматривался как предосудительное течение мысли. Возможно ли? Оказывается, все очень просто. Как известно, бихевиоральная терапия направлена на работу со стимулами и подкреплениями, то есть для облегчения страданий она предполагает действия и изменения во внешнем мире. Но тут недалеко и до призыва к революции... А психоанализ предлагает не менять мир, а лежа на кушетке в тиши кабинета разбираться в своих отношениях с мамой-папой – где и рекомендуется искать корни «неудовлетворенности культурой», а не в сложившейся «собственности на средства производства».

Так, в первом же абзаце преамбулы Канадского Этического Кодекса Психологов предписано, что психолог должен «... ставить благополучие общества ... выше благополучия [психологической] дисциплины». Напоминается, что психолог обязан «... быть чувствительным к нуждам общества, его проблемам и стоящими перед обществом текущими задачами, прежде чем решить какие именно вопросы ставить перед своим научным исследованием, какие сервисы развивать, какое содержание включать в учебные курсы, какую информацию собирать и как интерпретировать полученные результаты и наблюдения» (Принцип № 4 – «Ответственность перед обществом», Стандарт IV.20) [8].

Можно напомнить как – из идеологических соображений – было проведено голосование американских психиатров, и все (включая психологов) обязаны подчиняться его решению *что* теперь следует считать психической болезнью, а *что* конкретно следует вычеркнуть из списка патологий [7].

Аналогично, западные идеологи решили, что исследования, намекающие на, порой, не самые «возвышенные» проявления человеческой сущности, следует считать политически некорректными. Психологи тут же послушно признали «неэтичными» классические Йельский эксперимент Милгрэма и Стэнфордский эксперимент Зимбардо. И записали в своих регуляциях запрет на дезинформирование испытуемых о целях экспериментов. Теперь этические нормы в Канаде учат, что психолог «... не должен допускать «неполного информирования» или даже временно позволить испытуемому подумать, что исследование, или его часть, имеет цель отличную от формально задекларированной...» (Принцип № III.23) [8]. Американский Этический Кодекс Психологов требует того же (секция 8.07 Deception in Research) [10].

Влиятельный американский журнал *Нью-Йоркер* откровенно рассказал читающей публике о том, как, казалось бы, научное понятие “аутизм” менялось под влиянием «общественного мнения» – требований пациентов, жалоб инициативных групп, давления юристов, и пр. [9].

Как в 1936-м в СССР одним указом запретили педологию, так в 2016-м во Франции чуть было не запретили психодинамическую терапию в угоду пролоббированному когнитивно-бихевиоральному подходу. В отзыве на книгу Агнес Афлало «Провалившееся убийство психоанализа: взлет и падение когнитивизма» философ и писатель Б.Г. Леви заметил: «Это хорошо бы почитать тем, кто распознает лишь известные классические формы тирании и не может рассмотреть тиранию за «человеческим лицом», которое она сегодня на себя надевает» [6].

Между тем, дискуссии об «идеологии в системе образования» продолжаются. В современной России, как и в большинстве других стран, формально, – идеологический плюрализм, т.е. каждый может выбирать любое мировоззрение, которое считает для себя приемлемым. Однако, не совсем. В любой стране, по факту, все-таки есть «государственная идеология», отклонение от которой может быть чревато серьезными последствиями для «эксцентриков». Вот только несколько ссылок на публикации из Канады – страны «победившего либерализма», где низкая преступность, медицина бесплатна, еда съедобна, воздух чист, безработный получает, порой, больше работяги, разрешены однополые браки, свободно продается марихуана, и пр.:

Научный сотрудник-биолог вечером в баре спел песенку с критикой на премьер-министра Канады. Его отстранили от работы как «нарушителя профессиональной этики» с мотивировкой, что его политические взгляды могут помешать ему «беспристрастно изучать перелетных птиц» [14].

Известная пианистка (гражданка Украины и США) поделилась в соцсетях своими мыслями об Украине после Майдана, которые не резонировали с официальной позицией Канады. В результате,

сочтя ее высказывания «провокационными и для некоторых очень обидными», Симфонический Оркестр Торонто, где пианистка работала, расторг с ней контракт и отменил ее концерты, на которые уже были распроданы билеты [12].

Учительницу английского в католической школе уволили за то, что она развелась со своим мужем и жила в гражданском браке с другим мужчиной (по регуляциям католических школ секс вне брака запрещен). Формально эта школа частная, но половина ее бюджета – муниципальные деньги рядовых налогоплательщиков [11].

Недавно в провинции Квебек госбюджетникам (учителям, полицейским, судьям и пр.) запретили появляться на работе со своими религиозными атрибутами (как кипы, тюрбаны, хиджабы и пр.) Провинциальный премьер сказал о законопроекте: «Это отражает наши ценности, и это важно» [13].

Спущенная сверху идеология в любой стране вызывает недовольство и протест несогласных. Наверное, в России не нужны в школах и университетах ни бывлые парткомы, ни попы, как не нужны и столь же ангажированные проповедники иных “ценностей” (обычно лоббируемых за доллары и евро). Но даже если предположить, что ведущая идеология действительно не нужна в образовании, и упорствовать, что, мол, задачей обучения является лишь передача человеку знаний, то все равно невозможно игнорировать очевидное – образовательный процесс уже “идеологизирован” мировоззренческой позицией каждого отдельного преподавателя. Именно на совесть каждого преподавателя ложится медиация в этом сложном противоречивом процессе.

Ж.П. Сартр в некотором смысле справедливо заметил: «... выбирая себя, мы выбираем всех людей» [5]. А вот когда он чуть ниже добавил: «То, что мы выбираем, – всегда благо» – тут он явно погорячился.

## Библиографический список

1. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – С.1.
2. Леонтьев, Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования. www.PsyStudy.ru. 2015. Т. 8, № 40. С. 2.
3. Лосев, А.Ф. Диалектика мифа (1930). М.: "Правда", 1990.
4. Маслоу, А. Психология бытия. – М.: Рефл-бук, 1997. – 304 С.
5. Сартр, Ж-П. Экзистенциализм – это гуманизм (1946 Вагриус, 2006. С. 323.
6. Aflalo, A. The Failed Assassination of Psychoanalysis: The Rise and Fall of Cognitivism. – Karnac Books, 2015.
7. Bayer, R. Homosexuality and American Psychiatry: The Politics of Diagnosis. – Princeton University Press, 1987.
8. Canadian Code of Ethics for Psychologists. // Canadian Psychological Association, 2000.
9. Chapin, S. Seeing the Spectrum: a new history of autism. // The New Yorker. – 2016. – Jan. 25. – P. 65-69.
10. Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. // American Psychological Association, 2003.
11. Johnson, E. Teacher shown door after Christian school discovers she had sex 'outside of a heterosexual marriage'. // CBC News. – Mar 03, 2019.
12. Pelley, L. TSO yanks Ukrainian-born pianist's shows after talk of 'deeply offensive' comments. // The Star. – Apr 6, 2015.
13. Quebec to bar public servants from wearing religious symbols. // BBC: US & Canada. – Mar 28, 2019.
14. Woolf, N. Canada government suspends scientist for folk song about prime minister. // The Guardian. – Aug 28, 2015.

УДК 159.9

И.Н. Карицкий

## КАЧЕСТВЕННЫЕ МЕТОДЫ В ПСИХОЛОГИИ

**Аннотация.** Автором статьи исследовано соотношение качественных и количественных методов психологии, показана первичность качественных методов и имплицитное присутствие качественных представлений в количественной методологии.

**Ключевые слова:** метод, качество, качественная методология.

У психологии странное отношение к собственным методам: это касается и интроспекции, и качественной методологии в целом. Если математика, физика, химия, биология и другие естественные науки спокойно используют качественные методы по мере необходимости, и полагают их важным компонентом исследовательской стратегии, то психология даже с презрением и официально выбросила интроспекцию из своего арсенала еще в конце XIX столетия, тем не менее, «тайно» и постоянно продолжая ею пользоваться на протяжении всего последующего времени [2; 3; 4; 5]. Что-то похожее произошло и с качественной методологией в целом, хотя ей, наконец, в 1970-80-е гг. дали официальное пристанище в области гуманитарных исследований.

Понятно, что каждая наука, да и любое другое познание, могут начаться только с определения специфических качеств своей области исследования. Это в равной степени касается и математики, и физики, и экономики, и психологии. Только определив хотя в общих чертах свой предмет исследования и основные качественные сущие, подлежащие исследованию, наука конституируется как определенная исследовательская область. На этой основе далее возможно использование количественных методов. Это, с одной стороны, всеми признается, с другой, сугубо качественный этап науки считается ее неразвитой стадией развития. Тем не менее, работа качественного определения это то, что сопровождает науку на всех исторических ступенях ее развития и в любом конкретном исследовании на любом его шаге, исключая разве что только совершенно формализованные и математизированные процедуры, т.е. те, где сознание «приложено» минимально, если процедуры уже выработаны, вплоть до машинных вычислений. Другое дело, что на эту постоянную работу качественного определения сущего и его сторон не всегда обращают внимание, она делается как бы между делом, поскольку основание человеческого опыта в основном и состоит в определении сути происходящего, т.е. его качества.

Другими словами, всякая наука начинается с качественной методологии, прежде чем перейти к количественной, для одних наук этот этап довольно быстрый (геометрия, математика, астрономия, логика, механика), для других весьма длительный (гуманитарное познание). Качественная методология неизменно сопровождает любую научную дисциплину на всех стадиях ее развития, хотя это не всегда в полной мере рефлексивируется. Новое предметное поле в любой науке на начальном этапе осваивается с помощью качественных методов. Любое количественное исследование содержит в себе в явном или снятом виде качественную методологию: очень определенно на начальных ступенях исследования, когда формируется предмет исследования, также определенно на заключительных стадиях при интерпретации результатов. Более того, современная качественная методология представляет собой экспликацию, выявление предпосылок и этапов количественного исследования, обычно скрывааемых, тех этапов, на которых формируется теоретическая схема. Можно сказать, что сейчас гуманитарная наука более пристально вглядывается в собственные основания, зачастую умозрительные, а не эмпирические.

Хотя существуют разные подходы к истолкованию понятий «качество» и «количество», важным являются следующие замечания Гегеля, который полагал, что «качество есть... тождественная с бытием определенность, ... нечто перестает быть тем, что оно есть, когда оно теряет свое качество», тогда как «количество есть, напротив, внешняя бытию, безразличная для него определенность». Хотя эти суждения он относит только «к царству природы, а не к миру духа»: по Гегелю, понятие качества в приложении к психологии имеет весьма ограниченное применение. Тем не менее, эти высказывания только подчеркивают существенность качественного определения предмета исследования и вторичность количественного, без качественной определенности исследовательской данности мы не можем начать количественное исследование, численными методами мы всегда изучаем определенное качество. Все эти соображения в целом подчеркивают одно: качественной методологии (в этом широком ее понимании) в исследовании избежать нельзя, даже если сознательно мы пытаемся ее элиминировать из наших исследовательских процедур.

Часто указывают, что количественная методология исходит из объективности реальности и находится в позиции получения объективных данных о ней, а качественная методология исходит из конструируемой реальности и при ее использовании важно понять, как происходит это конструирование [1; 6; 7]. В связи с этим следует отметить, что объективная реальность является так же конструктом (социальным представлением), дело только в том, что этот конструкт мыслится именно как объективная реальность, как нечто, что существует в некоей неизменной абсолютности, которую рано или поздно можно постичь в этой ее абсолютности, т.е. как абсолютно независимую от познающего субъекта, объективно. Таково понимание реальности как объективной на классической стадии развития науки, другой стороной чего является отсутствие альтернативных версий реальности. Качественная методология только делает явным это эпистемологическое допущение, и в этом смысле вводит представление о множестве реальностей (как множестве представлений о реальности), тогда как количественная (на

классической стадии) исходила из одной. Конечно, вопрос об абсолютной реальности, реальности самой по себе, вне субъектов восприятия, как либо ноуменальной, либо общезначимой реальности, остается, но также понятно, что мы всегда имеем дело с реальностью данной конкретному субъекту, т.е. конструируемой реальностью, в лучшем случае – с общезначимыми представлениями.

Между качественной и количественной методологии прослеживается тесная связь. Поскольку все методы науки, по сути, являются разного рода развитием и усложнением, опосредованием наблюдения (эксперимент – наблюдение в контролируемых условиях; в интервью, анкете и тесте по преимуществу используются результаты самонаблюдения), то достаточно это показать для наблюдения. Наблюдение в его различных формах производится с целью познания. Два его параметра являются существенными для рассмотрения его разновидностей: степень структурированности (от свободного до жестко структурированного) и способ фиксации результатов (описание, измерение). Свободное и описательное наблюдение представляет собой качественную методологию, структурированное является тенденцией к количественной, использующее измерительные процедуры – количественной, но существуют и разные промежуточные формы. Только не следует забывать, что за всякими структурой и измерением находятся, пусть и вынесенные за скобки, некоторые качественные представления, да и в самом качественном исследовании, как бы мы того не хотели, мы не можем избежать наших перцептивных, ментальных и иных установок. То, что определенно можно сказать об этих двух методологиях: качественная – более открытая и нацеленная на получение принципиально новых знаний, количественная – в целом более консервативная, исходящая из устоявшихся знаний.

Таким образом, понятно, что качественная методология в широком значении слова всегда существовала в науке и количественная методология основывается на так понимаемой качественной методологии. В то же время, та сфера исследований, которая определенно сформировалась в гуманитарных науках в 1970-80-е гг. (если не рассматривать этот процесс более детально) и получила название «качественные исследования» (qualitative research), представляет собой качественную методологию в более узком и более специальном значении слова. Хотя с ней совместимы все характеристики, которые были выше даны качественной методологии в широком значении слова, существует еще несколько специфических критериев, которые позволяют выделить именно эту область исследований, как более частную [1; 3; 6; 7]. И первый критерий – эмпирический: к концу 1970-х гг. сложилась совокупность направлений исследований, которая получила названия «качественные исследования», «качественные методы», «качественная методология» и т.п. В силу эмпиричности данного критерия эта область исследований обнаруживает себя по самоназванию, а теоретическая общность этих исследований нуждается в специальном изучении, и эта работа выполняется многими исследователями.

Другой ряд критериев носит теоретический характер. Это, во-первых, принципиальное противопоставление качественной и количественной методологии, определенным образом понимаемыми, т.е. «качественников» объединяет гуманитарная самооценка объекта исследования как живой и живущей реальности, нацеленность на ее конкретность, уникальность, своеобразие, различие, тогда как «количественники» исходят из теоретических моделей психики, личности, человека и социальных групп, редуцируя объект исследования к схеме, из которой элиминирован реальный процесс человеческой жизни и акцентуирован ряд абстрактных параметров этой жизни. В первом случае мы имеем дело с живой жизнью, во втором – с препарированной. По этому критерию обнаруживается прямое влияние на подъем качественных исследований гуманистической психологии и формирования в западном мире психологического общества как специфической формы его организации. Во-вторых, в качественной методологии доминируют идеи социального конструкционизма (реальность как совместно создаваемые представления о реальности), тогда как для количественной характерно понимание реальности как объективной, данной в восприятии. Это различие по линии классической, неклассической и постнеклассической науки. Существует и ряд других важных критериев.

### **Библиографический список**

1. Браймен А., Белл Э. Методы социальных исследований [Текст] / А.Браймен, Э.Белл. – Харьков: Гуманитарный центр, 2012.
2. Карицкий И.Н. Специфический метод психологии в структуре психологического познания и практики [Текст] / И.Н.Карицкий // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. – 2015. – Вып.2. – С.5-21.
3. Карицкий И.Н. Качественные методы в психологии [Текст] / И.Н.Карицкий // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: В 5 т. Т. 1 / ред. Д.Б.Богоявленская. – М.: Когито-Центр, 2015. С.51-53.

4. Мазиллов В.А. Становление метода психологии: страницы истории (метод интроспекции) [Текст] / В.А.Мазиллов // Методология и история психологии. – 2007. – Вып.1. – С.61-85.
5. Мигдал А.Б. Качественные методы в квантовой теории [Текст] / А.Б.Мигдал. – М.: Наука, 1975.
6. Улановский А.М. История и векторы развития качественных исследований в психологии [Текст] / А.М.Улановский // Методология и история психологии. – 2008. – Вып.2. – С.129-139.
7. Smith J.A. (Ed.) Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods [Text] / J.A. Smith. – London: SAGE, 2015.

УДК 159.9.01

**В.В. Козлов**

## **МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Аннотация.** В статье обсуждается проблема соотношения академической и практико-ориентированной психологии, их взаимодействия на уровне частной и конкретной методологии психологической практики.

**Ключевые слова:** методология, теория, практика, академическая психология, наука, метод, принцип, позитивность, соотнесенность, потенциальность, многомерность.

Проблема соотношения академической и практико-ориентированными психологиями широко обсуждается в самой фундаментальной науке. В классическом понимании академическая психология – сложная и многомерная система научных теорий, методов и исследований. Критерий научности всегда имеет социальный контекст: теория, метод, исследование должны иметь поддержку большинства научного сообщества и (или) утверждаться в качестве эталона экспертным сообществом института психологии РАН.

Академическая психология - фундаментальная наука и в своей предметной области ориентирована на чистую науку и в традиционном представлении она далека от практических приложений. Более того, в силу своей фундаментальности она противопоставляется практико-ориентированной психологии.

Сама проблема методологии и технологии взаимодействия академической и практико-ориентированной психологии является весьма острой для академической психологии, в которой наблюдается тенденция ориентированности на психологическую практику, особенно в гуманитарном подходе [1, 2, 12].

Современная академическая психология создает методологическую базу, методологические принципы для прикладной (практико-ориентированной) психологии. Реализация методологии и технологии взаимодействия академической и практико-ориентированной психологии происходит на уровнях общей, частной и конкретной методологии.

Частную методологию мы можем определить как особенности применения научных теорий, методов и исследований академической науки в практико-ориентированной психологии [3, 4].

Автор статьи является с одной стороны – академическим психологом, с другой – около 40 лет провел в психологической практике, начиная с проблемы текучести кадров и внедрения функциональной музыки на заводах Советского Союза в начале 80-ых годов.

На уровне частной методологии, когда автор начал заниматься тренингами, групповым и индивидуальным консультированием, многими формами и методами практико-ориентированной психологии, в 90-ые годы были разработаны несколько важных принципов этой деятельности [3, 4, 5, 6].

1. *Принцип позитивности*, который обозначает центрированность системы практико-ориентированной психологии на положительном опыте, переживаниях, контексте жизни. Многолетняя работа с клиентами в индивидуальной и групповой формах показывает, что применение этого принципа приносит не только большой трансформационный эффект, но способствует улучшению настроения, самочувствия, активности, витальной, эмоциональной и когнитивной ресурсности.

Практическую психологическую работу мы 30 лет назад и сегодня представляем в самом сокровенном смысле как душевную помощь, заботу, милосердие, глубинное сострадание, любящую доброту, попечение по запросу клиента.

В нашем понимании главное исцеляющее, трансформирующее, спасающее, понимающее, помогающее, пробуждающее начало практико-ориентированной психологии – позитивное душевное отношение. Более того – позитивное взаимоотношение с личностью в проблемном состоянии, в кризисе – это основной метод в процессе работы [9].

Позитивность практико-ориентированной психологии предполагала несколько шагов во взаимодействии с клиентом в соответствии с каноном академической системно-синергетической парадигмы:

- осознание состояния человека и детерминант кризисной ситуации (рефлексия актуального состояния системы);
- эмпатичное, эмоционально-чувственное вживание в проблемную ситуацию (отождествление с системой);
- постановка общей цели, внутренней стратегии и тактики, психотехнологическое насыщение предполагаемого процесса трансформации ситуации (моделирование перспективного состояния системы);
- реальное разрешение проблемной ситуации, осуществление позитивной перенастройки ситуации (приведение системы в равновесное состояние на новом качественном уровне) [3].

2. *Принцип соотнесенности* – необходимость учета содержания и интенсивности действия психотехнологии и личности психолога с уровнем сензитивности психики клиента на структуру, содержание и форму воздействия. Принцип реализуется в практико-ориентированной психологии в соблюдении правил:

- глубокое знание психотехнологий, методов воздействия и как они влияют на личность клиента;
- сущности не имеет смысла приумножать без необходимости («брита Оккама»). Это касается как применения практических методов и психотехнологий, так и уровня сложности механизмов интерпретации: в них должна быть мера, необходимая достаточность;
- семантическая близость: теория и методы психологической практики должны быть понятны, доступны и приемлемы для клиента;
- энергии внешней поддержки по длительности и интенсивности должно быть достаточно для приведения личности из состояния кризиса в состояние баланса;
- цели трансформации и психотерапии, которые ставит психолог, должны быть соотнесены с индивидуальными целями клиентов и составлять единое поле смыслов, потребностей, мотивации, ценностей [3, 4].

3. *Принцип потенциальности*. Интегративная методология, опираясь на целостное видение человека в перспективе его материального, социального, духовного роста, предполагает при психологической работе с клиентом раскрытие его потенциальности, развитие интуиции, творчества, высших состояний сознания, личностных ресурсов. Использование этого принципа предполагает, что личность мобилизует свои ресурсы для преодоления социальной дезадаптации, кризисного состояния, фрустрации и страха, возникающих из-за отсутствия поддержки со стороны окружающих и неадекватность самоподдержки. С другой стороны, принцип потенциальности предполагает нахождение витальных, эмоциональных, когнитивно-интеллектуальных ресурсов для самоактуализации в практико-ориентированной психологии [4].

4. *Принцип многомерности истины*. Многообратный опыт практики психологии показал, что при любом объяснении и понимании будет ряд неучтенных переменных, влияющих на поведение человека или группы и выведенные закономерности в индивидуальной психической реальности, групповом пространстве будут справедливы лишь при определенных условиях и с определенной (неопределенной) вероятностью [3].

С другой стороны в предельном выражении принцип многомерности истины полагает, что любое объяснение и понимание психологии человека и групп может претендовать на жизнь и истинность как факт переживания и осознания в индивидуальном или консенсусном сознании группы. Принцип многомерности отражает факт высокой динамичности индивидуальной психической реальности и межличностных отношений, их изменчивость и развитие с одной стороны, с другой – такую же множественность пониманий, отношений и интерпретаций со стороны психолога и психологических школ [8].

Как мы уже писали во многих своих работах, все парадигмы академической психологии существуют в своем понятийном аппарате, а система значений, категорий человеческого сознания опосредует восприятие, осознание, понимание и конструирование психической реальности индивида и социальной реальности групп. В этом отношении категориальная система академической психологии во многом обуславливает мышление психологов в психологической практике.



Принцип многомерности истины в практико-ориентированной психологии – призыв к рефлексивной, понимающей и сопереживающей позиции к любому мнению, позиции, опыту, суждению, идее, теории и концепции. Одновременно он означает изменчивость содержания, формы и способов взаимодействия с клиентом в зависимости от его личности (социально-психологических характеристик группы, когда клиентом является группа), его интересов и мотивов, установок, а также установок и возможностей самого психолога.

В отличие от академической психологии, практика всегда имеет дело не с предметной сепарацией исследования и анализа, а с целостными ситуациями человеческой жизни, в которой слово, действия, эмоции психолога могут быть судьбоносными для людей.

С другой стороны, академическая психология обусловлена жизненной практикой и личностными особенностями носителей научной психологии. Это и вера, и личностные убеждения, система представлений о науке и научности, и личностный контакт с представителями разных парадигм, это и особый эстетический вкус к красоте интеллектуальных построений, это и прагматичность теории, в конце концов, это пол и этническая идентичность, социальное происхождение и «приближенность» к отцам науки, степень идентифицированности и ангажированности системой ценностей парадигмы, монетарные интересы, лень и зависть и др. . . .

Любая современная психологическая теория академической психологии при кажущейся зачастую ее полноте и универсальности является справедливой лишь при определенных обстоятельствах и с известной долей вероятности в определенной предметной области. Ценность любой психологической теории относительна и говорить об абсолютных мерках применительно к эмпирическим и концептуальным изыскам академической психологии не имеет никакого смысла.

Стратегия психологической практики состоит в постижении природы человека через сопровождаемое критической рефлексией интегрирование, синтез различных традиций, подходов, логик, диагностического и психотехнического инструментария, при сохранении их автономии в последующем развитии. Суть ее заключается в многоплоскостном, многомерном, многоуровневом, разновекторном анализе, создающем возможность качественного исследования, предполагающего включение в плоскость анализа аспектов множественности, диалогичности, многомерности психического феномена.

Практико-ориентированная психология представляется свободным оперированием многомерным знанием, связанным с наиболее продуктивно работающими в проблемной области традициями, психологическими теориями и их диагностическим, психотехническим инструментарием.

Психологическая практика открыта и не отрицает достижений ни одной теории, школы академической психологии и отношение к ним прагматично: возможен и рационален выбор любой парадигмы, любой исследовательской стратегии, любых методов воздействия, которые в данный момент и в данной ситуации решает большее число проблем, заданных контекстом жизни [11, 12].

## Библиографический список

1. Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В.Юревича М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.- 558 с.
2. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В., Юревич А.В. Перспективы психологии в решении задач российского общества. Часть II. Концептуальные основания // Психологический журнал. 2013, т. 34, №2, с. 70-86.
3. Козлов, В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности [Текст] / В.В.Козлов. — М.: Психотерапия, 2007 - 528 стр.
4. Козлов, В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники. [Текст] / В.В.Козлов. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. — 544 с.
5. Козлов, В.В. Дао трансформации. [Текст] / В.В.Козлов.- М.: МАПН, 1998 - 189 с.
6. Козлов, В.В. Интенсивные интегративные психотехнологии: Теория. Практика. Эксперимент. [Текст] / В.В.Козлов. М., 1998. - 427 с.
7. Козлов, В.В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души. [Текст] / В.В.Козлов. - М.: ГАЛА-Издательство, 2008. – 112 с.
8. Козлов, В.В. Интеграция психологии: мифы и реальность[Текст] / В.В.Козлов. // Методология современной психологии. 2018. № 8. С. 143-154.
9. Козлов, В.В. Интегративная парадигма психологии: десять лет спустя. [Текст] / В.В.Козлов.// Человеческий фактор: Социальный психолог. 2017. № 2 (34). С. 57-65.
10. Козлов, В.В. Методология психологии сегодня. [Текст] / В.В.Козлов, В.А. Мазиллов, В.Ф.Петренко // Методология современной психологии. 2017. № 7. С. 3-6.

11. Козлов, В.В. Основы духовной психологии: высшие состояния пробуждения. [Текст] / В.В.Козлов М.: Институт консультирования и системных решений. 2018 - 280 с.
12. Мазиллов, В. А. Методология психологической науки: История и современность. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 419 с.
13. Петренко, В. Ф. Психосемантика сознания. [Текст] В. Ф. Петренко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
14. Фетискин, Н.П., Козлов В.В. [Текст] Н.П. Фетискин, В.В. Козлов. - Трудные дети. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2018. – 544 с.

УДК 159.9

Ю.Л. Котляревский

## ПАНАЦЕЯ ОТ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО КРИЗИСА ИЛИ ЕЩЕ РАЗ О НЕМЕХАНИСТИЧНОСТИ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ»

**Аннотация.** Ключевым моментом статьи является вопрос о немеханистичности психологических «механизмов». Основной вопрос поставленной автором статьи формулируется следующим образом. Современная психологическая наука при противопоставлении своего объекта своему предмету действительно идет от единого к частному? Или, напротив, это есть встречное передвижение от частного к единому? Или, «не мысля гордый свет забавить» (А.С. Пушкин), все мы идем от одного раздробленного мелкого частного к другому, все более раздробленному, мелкому частному?

Реальная система, если это не коллекция и не поток свободных ассоциаций, самовоспроизводится по убывающей – см. теорию рефлексивных зеркал (В.А. Лефевр). Ссылка на мировые энтропийные разработки здесь выглядит вполне уместной. Для того, чтобы поверить алгеброй всего бесчисленного множества видов психологических практик искомую гармонию – бесчисленного же множества фундаментальных теоретических конструкций, необходимо, но, как считает автор статьи, совершенно недостаточно, располагать таким инструментальным аппаратом и такими морально-нравственными установками, которые ведут к решению проблем научного кризиса, а не декорируют их.

Уровень системной организации моделируемого или консультируемого объекта (или проекта), а стало быть, и системный уровень инновационного отторжения, на который этот объект способен, всегда хотя бы на порядок, но уступают уровню оказываемого им сопротивления. Все, что может произвести человек, хотя бы на порядок проще его самого. А пока что мы имеем в активе полуторавековую историю кризиса. И, возможно, полувековую историю первых методологических шагов по системной реорганизации и рефлексивным технологиям (Щедровицкий Г.П. и пр.).

**Ключевые слова:** система управления, рефлексивные уровни, конфликтные поля, предмет психологии, объект психологии, инновационное отторжение, методологический кризис, немеханистичность «психологических механизмов», отражение отражения, фундаментальные и прикладные разработки, субъектное и объектное, игровое моделирование, культура мышления и деятельности, рефлексивный процесс, как технология.

*«Ремесло  
Поставил я подножием искусству:  
Я сделался ремесленник: перстам  
Придал послушную, сухую беглость  
И верность уху. Звуки умертвив,  
Музыку я разъял, как труп. Поверил  
Я алгеброй гармонию. Тогда  
Уже дерзнул, в науке искушенный,  
Предаться неге творческой мечты»  
А.Пушкин. «Моцарт и Сальери»*

Плохая читаемость психологической литературы вошла в легенду. Я говорю о не читаемости умышленно – нарочитой, более того, корпоративно освященной, с немалым трудом освоенной не читаемости. При огромном спросе на психологию человека вообще, и при весьма пестром предложении

– очень мало понятных текстов. Отсюда простой и, в то же время, нелегкий выбор между скучными, подчеркнута «академическими» изданиями, и их популярно – пустоватыми («гламурными», или «майнстримными») антиподами. На встречу к взыскующей публике широким фронтом выходят рецептурные, или весьма эстрадные по своей сути творения. Разумеется, можно называть этот наукоподобный Вавилон «психологическими практиками», но лишь находясь в позиции ничем не оправданного научного снобизма. Или в состоянии психологической неадекватности. И тут, я полагаю, дело не в стиле письма. И не в литературных способностях авторов. Как отмечают сами психологи [Карицкий И.Н., Дружинин В.Н., Мазилев В.А.], не случайно интересующиеся этой проблемой, *предмет* науки в психологических практиках замещен *объектом* науки. Это, бесспорно справедливое, утверждение достойно отдельного рассмотрения.

Вспомню свои, теперь уже давние, диссертационно – оформительские мытарства. Предмет и объект исследования традиционно формулировались раздельно. Они были специально, согласно нормативам, вынесены в названия отдельных глав работы. То есть, тому, кто в автореферате, в самой читаемой его части, убедительно не пояснил, чем, собственно, предмет его исследования отличается от его объекта, вход во врата науки с точки зрения ее апостолов из ученого совета – возможен, но ограничен до выяснения.

Здесь мы имеем дело с содержанием полуторавекового академического спора, который начался и продолжается при до конца невыясненных обстоятельствах. И обитателям этого исторического сюжета как бы дано право на входе в институт науки «держат и не пущать» тех немногих, кто, несмотря на общепризнанное неимение неоспоримого предмета, все же что – то пытаются делать с объектом психологической науки. С целостным человеком. И это реальное делание они опрометчиво возвели в ранг гордыни. Которая, чаще всего, и должна убедительно пасть смертью храбрых в качестве платы за звание. *Слепые поводыри глухих взыскуют к немоте прочих....*

Вернемся к факту замещения предмета психологии ее объектом. Это замещение не могло не сказаться на соответствующих этим практикам текстах. А безотносительное «замещен» здесь не случайно. Кем замещен? Для чего «замещен»? Насколько это замещение отражает его не случайность? Кому здесь надлежит вспомнить про то, как «вместе с водой – ребенка», а кому – про то, что «а был ли мальчик?». То есть, перефразируя известную поговорку, *кому методологическая неопределенность, а кому мать родна....*

Итак, предмет или объект?

*Предмет* психологии, судя по авторитетному мнению все тех же уважаемых авторов, предполагает методологическое хождение психолога от «единиц» в «целому». Это, на мой взгляд, является весьма нестрогим предписанием, но об этом – ниже. *Объект* же психологии для постижения себя предусматривает обратную последовательность. То есть, принципиальное следование научного поиска от целостного понимания психики к изучению ее функциональных деталей и структурно понимаемых элементов. Деталей и элементов, анализируемых по так называемым «полярным профилям» – то есть, при сравнении нормы с патологией, психики человека с психикой высших животных, взрослых с детьми разных периодов социализации, поведения в стрессовой ситуации с поведением в покое, лидеров с аутсайдерами и пр. Следует считать, что в этом дискурсе ОБЕ психологии, и «предметная», и «объектная», оказались как бы методологически равными. И даже – симметричными. Одним – «чистое» знание, другим – утилизация, польза от его применения. Так, я полагаю, хотелось бы думать «академическим» психологам, то есть, некоторым из них. А именно, тем, которые демонстрируют корпоративную озабоченность кризисными явлениями в базовых итерациях своей науки.

На самом же деле предмет психологии все еще, начиная со времен основателя современной научной психологии В. Вундта, не определен. Пребывая в этой пикантной неопределенности своего предмета, многие коллеги, тем не менее, прекрасно себя чувствуют. *Неопределенность, как питательная среда, и как формирующее психолога методологическое обстоятельство, давно вызрела в системную характеристику довольно комфортных условий жизнедеятельности целого профессионального сообщества.* Поэтому всякому моему непредвзятому коллеге ясно, что психологи, за неимением единого целого, пока что движутся не от «единиц» к этому целому, а все больше от одних дробных «единиц» – к другим, еще более дробным. При этом продолжая традиционно декларировать неизбежность движения, обратного реально совершаемому ими. Ибо *общий вектор научного прогресса и частные обстоятельства его вершителей далеко не всегда поспевают друг за другом. И еще реже ставят об этом запаздывании друг друга в известность.*

Таким образом я уже более сорока лет наблюдаю (а есть коллеги с куда более солидным стажем наблюдения и эксперимента над собой), как *психологи заняты дальнейшим дроблением ранее раздробленного предшественниками.* Пребывая, к тому же, еще и в оправдательном поиске его пер-

возлементов. Или изысканием функциональных «первокирпичиков» своей неизменно механистической модели всей отражательной функции.

Тем временем целостный объект все равно существует. Он развивается, следовательно, взывает к обслуживанию, и, тем самым, напоминает о себе. Более того, он продолжает формулировать и ставить все новые и новые задачи, которые решать приходится всевозможным смежным «объединителям» – системщикам, коммуникаторам, культурологам, науковедам, философам, но никак не так называемым штатным, или базовым психологам. Известное требование Эдуарда Шпрангера не сводить психологическое к непсихологическому, или «psychological – psychological», тем самым все менее сохраняет шанс быть выполненным.

*Возникает вопрос задачи* – что же следует предпринять прежде всего? Обсуждать содержание предмета дальше, до истечения второй сотни кризисных лет? Или заняться наконец – то объектом, – в пленительной надежде на то, что предмет отыщется сам?

Я не стал бы возражать по поводу столь остроумного выхода из существующего противопоставления, если бы не одно «но». Состоит это «но» вот в чем. Мы имеем некий вид деятельности, который принято почитать научным. Почитать – с некоторыми основаниями для оного. Основания такого почитания лежат скорее в образе жизни субъектов этой науки, нежели в способе их мышления, или в их мотивационной культуре. Полтора века население этого профессионального ковчега мучается, но никак не может определить свой предмет. Как, находясь в этом катастрофическом состоянии, можно обсуждать кризис упомянутого предмета, или хотя бы сам факт его наличия? Или его развития, – прежде всего, методологического, конечно? Нет ничего удивительного в том, что аффилированная к психологии общественная практика тем временем с немалым трудом нашла свой объект. И стала с ним работать. Насколько продуктивной и ответственной выглядит такая работа без нашего с Вами, уважаемый читатель, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО участия – это уже другой вопрос.

Невольно на память приходит история с попыткой превращения свинца в золото. *Алхимики старались*. Им не откажешь в преданности идее и даже в некотором фанатизме. Алхимики создали основы сразу нескольких наук, заложили базу для множества металлургических технологий, оказали существенное влияние на формирование современной картины мира. Но сделать то, ради чего все это затевалось, так и не смогли. Не повторяют ли неумные искатели предмета психологии эту же историю?

Коллеги как бы и не заметили, что накопленные ими противоречия и кризисные переживания внутрицехового порядка все дальше уводят заинтересованного потребителя от психологов – к знахарям и к спекулянтам. К спекулянтам, «как бы» технологическим по их самоопределению. У коих, понятное дело, не наблюдается никаких кризисов, а также категориальных и методологических проблем. Студенческие ряды размножившихся факультетов психологии тем временем пополняются неверно мотивированными юношами и, преимущественно, верно ориентированными девушками. Обреченными всю сознательную жизнь пробивать собою этот придорожный запретительный «кирпич» от методологии, который мешает им реально развиваться, не думая о мифическом предмете. Или милоство позволяющий навсегда поселиться у его основания. Они редко дорастают в своем рвении до реального проживания великих как бы заблуждений прошлого (вроде психофизиологического параллелизма, структурализма или ассоцианизма), но, тем не менее, легко с ними навсегда прощаются сразу после сдачи экзамена по истории психологии. Пережив усидчивостью дилетантского периода своей жизни в профессии неминуемую фазу когнитивного диссонанса, они формируют некую защитную форму кланового поведения. То есть, «это не я не могу Вам ничем помочь, это моя как бы профессия в целом не претендует на столь вульгарный прагматизм и сциентизм». Свою неспособность помогать людям они возводят в ранг келейной доблести. При этом они все дальше уходят от продуктивного общения с не – психологами. Пополняя со временем, личный состав кафедр, *эти специалисты по организации хронического непонимания себя никем*, постепенно превращают системный порок в клановое достоинство. Просвещенная безответственность со временем приобрела очертания этической нормы, снабженной убедительным набором демагогических инструментов.

А люди, тем не менее, продолжают интересоваться антроповедением, но уже на свой страх и риск. Появляются и множатся лаборатории психологии общения, кружки «практической психологии», тренинговые генерации, снимающие коммерческую стружку с абсолютно не искушенного потребителя. Бюрократический институт психологии трогательно печется о предмете ее, при этом почти ничего не умея поделаться с объектом. Тем самым психология, как деятельность, дискредитируется. Вал тематической халтуры ширится безмерно, а базовые психологи не могут найти себе работу по специальности. Да и найдя ее, не видят в этой работе этой специальности. По сему они довольствуются статусом вспомогательного персонала, переучиваются в смежные профессии и пр... Видя это, счастливые обитатели иже наследники дефицитных мест в своей альма-матер, потомственные иска-

тели предмета психологии, старательно превращают ее в хорошо обжитую крепость. В тихое чиновничье место, огражденное от любых инновационных потрясений. В этакий материковый, наиболее отдаленный от океана научной жизни, полюс осмысленной безответственности...

Кризис психологии на советском и постсоветском пространстве обзавелся собственным аппаратом самовоспроизводства. Это дало ему статус системной особенности, характерной для отечественной науки. *Я говорю о «механизме» самовоспроизводства бессмысленности.* То, что еще недавно считалось признаком ущербности, стало предметом клановой гордости. И дало повод для некоторого кокетства. Дескать, вот какое у нас сложное поприще – даже с предметом нашей науки имеются проблемы полуторавековой выдержки...

Должен признать – сей виноград, действительно, зелен. Пробовал. Автор настоящей статьи давно и счастливо работает с не-психологами. Благополучно пережил все сложности, характерные для последних десятилетий развития моего профессионального сообщества, и до сих пор не разочарован в своем давнем выборе. Тем не менее, некоторые накопившиеся представления о том, с чего начать, и что делать с психологическим аппаратом и инструментарием в сложившейся ситуации, характерной для кризисных времен и обстоятельств, мне хотелось бы этой публикацией обнародовать.

«Нам не дано предугадать»... Лет сорок тому назад (полагаю, что и ранее) существительное «механизмы» после прилагательного «психологические» ставилось как бы условно. Ставилось для того, чтобы избежать параллельного разговора о некоторых малосущественных деталях и технологических подробностях. То есть, это слово попадало в научный текст с некоторыми смысловыми кавычками. Попадало, но с допусками и посадками. С контекстуальными оговорками. Которые в процессе многократного использования были позже утеряны...

То есть, говоря «психологические механизмы», мы уже тем самым как бы допускали, что знаем, как они работают и в чем, собственно, состоит эта механичность. Под этими «механизмами» чаще всего предполагались потаенные, более того, процессуально понимаемые, интимные качества внутренней жизни человека. В первые годы моего паломничества в необъятное царство Психеи мне казалось, что под этой несколько небрежной, походя использованной формулировкой, сокрыты от нескромных взоров околонучной «попсы» сакральные скрижали Ея Величества *отражательной функции*. Так сказать, материалы, предназначенные для внутреннего, цехового употребления. Материалы, которые мне еще только предстояло освоить, как «данные мне в ощущение». Более того, я полагал, что именно на этом фундаменте зиждется образ механически надежного оплота адекватности человека окружающему миру и собственному его пребыванию в этом мире, его мироощущению.

Тем самым как бы допускалось, что о столь сложных явлениях, как эти «механизмы», будет сказано позже, отдельно, и в более развернутой формулировке. Может быть, даже в более узком кругу. И что при этом мы не будем ограничиваться только дефинициями, не объясняя смысла общеупотребимых простых слов более сложными и менее понятными, «научными» словами. В частности, было интересно, как эти вождельные «механизмы» будут взаимодействовать с тем, чья природа к механике определено не сводится? Или, по крайней мере, как они смогут ужиться с неизбежными и очевидными «химизмами», «энергетизмами» и «информатизмами» нашей психической жизни? То есть, что это – разные способы существования одного и того же психического субстрата, или это разные уровни нашего понимания психики? Это тоже был вопрос с отложенным и, тем самым, с усложненным ответом. Ибо стремительно нарастали новые контексты. Ждать, когда и как это будет сделано, мне пришлось так долго, что как-то само собой подошло время и место заняться этой проблемой самостоятельно.

Как вид деятельности, и как бренд, психология вообще, и психология управления в частности, никаких сомнений не вызывают. Но они уже давно оформили свои притязания и на особое место в системе наук. Второй век подряд однако, не получая от «смежников» однозначного признания «самости» своего категорийного аппарата. И, – все еще продолжая переживать острейший кризис в поисках своего предмета. Следовательно, у нас есть основания утверждать, что это проблема не филологическая. Мера реальной, а не представленной в виде образа, механистичности психологических «механизмов», их функциональная фактура должна быть однозначно сформулирована и объяснена. Или отвергнута, и заменена на что-либо иное. Только тогда можно будет всерьез и доказательно говорить о предмете, и о путях преодоления методологического кризиса в психологии. Это не только ее внутреннее, цеховое дело. Ибо *пока в психологии мирно тлеет кризис, на границах ее наблюдается настоящая интервенция.* По отношению к ее все еще дискуссионному предмету, конечно...

Вопрос представляется довольно сложным еще по одной причине. Поскольку многие категории психологической науки идентичны по звучанию (и по правописанию) точно таким же словам из обыденной речи, при их употреблении наблюдается некая досадная смысловая аберрация. Дело в том, что смысловое разнообразие, богатство и эстетика обыденной речи во многом обеспечивается ее

синонимичностью. В научных же текстах такую стараются избегать. От одного и того же слова, встречающегося в светской жизни, научный контент его употребления требует жесткой категоричности. А общеупотребительный контент – напротив, алчет синонимичности, разнообразия оттенков пользования языком, как системой знаков. Системой, которая способна развиваться и саморегулироваться в сознании пользователя. Речь идет о смысловых, сигнификативных оттенках. Которые тоже нужно каким-то образом именовать и семантически дифференцировать. Понятно, что удовлетворять взаимоисключающим требованиям образной привлекательности речи и, с другой стороны, научной строгости категорийного аппарата, в одном пространстве-времени невозможно. Причем эта невозможность всплывает каждый раз заново, в разных, и даже в противоречивых, связях и отношениях. Здесь необходимо напомнить замечание Л.С.Выготского о том, что «все слова психологии суть метафоры, взятые из пространств мира». Но «взять» и при этом донести и затем имплантировать эту метафору в иную лексическую культуру, не предполагающую метафор, – без существенных смысловых потерь или, напротив, без сомнительных ассоциативных приобретений, пока что ни у кого не получалось. Так вот и живем всем цехом в весьма некомфортной «растяжке» между желаемым и доступным...

Выходит так, что изъясняющийся с коллегами специалист, вне зависимости от того, нравится ему это, или не нравится, постоянно отрабатывает и обслуживает некий смысловой компромисс. Насколько это удастся на различных фазах его научной и административной карьеры – другой вопрос... Перейдя в научную и околонаучную, популярную литературу, сленговый оборот «механизмы» как бы перенес вслед за собою из обыденного языка в научный некий смысловой шлейф. Ассоциативный шлейф иной семантической природы. То есть, наш *Прометей пожалел свою многострадальную печень, разочаровался в людях, и возвратил похищенный им огонь богам*. Самое печальное состоит в том, что ни этого подвига, ни отречения от него никто и не заметил. И потому — не стал воспевать. Времена нынче другие. Впрочем, между «сделал и отрекся» и «не сделал, ибо предвидел последствия» имеется одна большая разница. Можно ничего не получить, что-то делая. А можно – и не делая. И экономически оправданный выбор между этими двумя «не» очевиден. Всякий кризис целей неизбежно приводит к отсутствию средств...

Юзер, сидящий за компом, или автолюбитель, проворно управляющий личным транспортным средством без отрыва от веселого щелбета по мобильнику, – все мы постепенно сделали потребление вещей и смыслов методологической нормой. Мировоззренческой, системообразующей, логической, моральной и этической нормой. В том числе – потребление контента недопонятых и недообсужденных нами слов и категорий. Мы в системе знаков, смыслов и значений ведем себя так же, как наши недалекие предки вели себя в системе мер, весов и материальных дефицитов. *Зааббревиатуришивши, закодировав непонятое, мы избавили себя от досужих размышлений о самом существенном*. Не поняв, например, как осуществляется рефлексивное по сути своей знание и действие, мы, немного поколебавшись, загнали свое непонимание (или полу-понимание) в ничего не объясняющую шифрограмму «механизмы». И тем утешились.

В начале, как известно, было слово. Простите, в начале чего, или кого? Слово в рассматриваемом случае имеется, хотя оно мало чего значит. Появился даже вспомогательный индикатор, средство защиты и, одновременно, орудие нападения, такой, как определение «птичий язык». Он не случаен. *Ничего нет опаснее обесмысливания отдельных слов. Ибо дальше начинают пропадать смысловые связи, а человеческие коммуникации – страдать невменяемостью*. Цивилизация одерживает еще одну маленькую, и, надо отметить, принципиальную, победу над культурой. То, что происходит под капотом автомобиля, сидящий в уютном салоне пользователь продукта конвейерной сборки знать не обязан. На то механики имеются. Согласно откровениям инженерных психологов и эргономов, человеческий организм стал узким местом в управлении системой «человек-машина». Так сакральное таинство человеческой регуляторной функции, сам стержень адекватности психического отражения окружающего мира, переключался в общественном сознании в разряд объектов, достойных сервисных ожиданий, не более. То есть, человек стал узким местом так же и в системе «человек-человек».

Последующие десятилетия сделали «механистичность» психологической феноменологии общим местом, специально не обсуждаемым обозначателем всего сущего. *Но как можно считать механизмами то, что механистически существовать не может?* В этом смысловом «раздрае» уже выросло довольно много поколений так называемых академических ученых, и несколько меньше – ученых, так сказать, прикладных, непосредственно обслуживающих население. А это население не может за фасадом трафаретного термина разглядеть понятийную дисперсию, эволюционировавшую в смысловой компромисс. И, как следствие, обеспечивающую пользователю полную неадекватность его наивных рецептурных представлений, самооценочных притязаний и весьма вялых технологических ожиданий.

Ожиданий чего? Конкретной пользы, конечно. Ожиданий от чего? От социальных технологий. От психологической науки, в частности. Не ведая, что наука сия, поселившись в учебно-бюрократических структурах, по этой самой технологичности не страдает. Скорее наоборот....

Но разве можно вести речь о преодолении методологического кризиса, имея «на борту» научного корабля столь явную многофункциональность и смысловую размытость базового категориального аппарата?

Мы начнем поиск подходов к конструктиву со следующего утверждения. Рычажная, поперечно-полосатая, мышечная форма взаимодействия нашего биологического вида с природой диктует нашему отражательному аппарату механические ассоциации и механистические модели окружающей действительности. Иногда – довольно сложные для понимания. Но при осознаваемом нами непонимании мы редко бываем расположены менять язык, или систему знаков. Ибо чаще всего пеняем не на «великий и могучий», а на свою речь и на свое мышление, как на несовершенный и недоразвитый познавательный психический процесс. На свою неспособность черпать содержание в рамках имеющейся когнитивной модели. Вот если бы средством перемещения в пространстве мы эволюционным путем «выбрали» способ, аналогичный тому, каким пользуется, например, электрический скат, то мы, вероятнее всего, представляли бы себе мир, как набор характеристик высоты и амплитуды переменноточных электромагнитных колебаний. И, располагая аппаратом рефлексивного отражения, так же его и описывали бы. Но поскольку человек есть в определяющей мере рычажно-механическое устройство, то пространственные, конкретно-чувственные, и даже абстрактно-логические объяснения себя миру и мира – себе, мы давно и безальтернативно исполняем в форме трехмерных, пространственно-механических моделей. Если же таковая модель ограничивает имеющиеся у нас понимания (допустим, тут требуются диффузно-химические, или вовсе силовые, энергетические, или многомерные аналоги), то мы, вместо поиска других языков или кодов, просто прикрываем неработающее, но привычное нам механическое устройство жизни благозвучным знаком. И – считаем проблему решенной. А она здесь даже не поставлена. Разве что названа и учтена, как тематическая формулировка. Под которой, собственно, она и покоится. До лучших времен, до «восстановления функций памяти, или до появления сигналов со стороны» [М.Жванецкий].

Применительно к литературе по менеджменту указанная проблема звучит еще более странно. Странность эта проявляется, я бы сказал, не сразу. Выражаясь экономическим языком, она действует накопительным эффектом. То, что в отдельных деталях системы психологического знания верно, на выходе – абсурд. Остановлюсь лишь на некоторых эффектах, имеющих такую природу.

Промежуточное, междисциплинарное состояние предмета психологии неминуемо приводит к двойственности (или к многовариантности) восприятия и понимания этого предмета. О психофизиологическом параллелизме сказано, написано, и семинарских слез пролито немало. О естественнонаучном и, отдельно от него, о гуманитарном монизме – пишут куда меньше. Хотя в рамках одного или второго явления субъект познания существует всю сознательную жизнь. Или мечется между ними.

Здесь мы имеем, во-первых, методологически *двухмерную* специфику мировосприятия у базовых естественников. Ту самую, которая обеспечивает их готовность к ответу на онтологический вопрос – «Что?», и на вопрос организационно-деятельностный – «Как?». И, во-вторых, *трехмерную* – у гуманитариев. Здесь базовыми являются ответы на все те же вопросы «что?» и «как?», но плюс равноправный телеологический вектор «Зачем?».

Это двухмерное методологическое существование одних, и трехмерное – других, делает их совместную деятельность иногда мучительной, и почти всегда – компромиссной. Как предмет для сопереживания это отмечается повсеместно, как системное управленческое обстоятельство – почти никогда.

При этом административные приоритеты «титულიной» для данной организации профессиональной группы диктуют первенство соответствующего методологического принципа. Что не редко противоречит реальным потребностям системы и данного вида бизнеса.

Пример – промышленное предприятие. Методологическая база управляющих не соответствует потребностям управляемой системы. Гендиректор и его заместители в свое время получили базовое инженерно-техническое образование. То есть, специализировали свое мышление по естественнонаучному методологическому принципу. Двухмерному («что?» и «как?»). И продолжают в нем пребывать. А занимаются они преимущественно реальным управлением кланово-корпоративными конфликтами. Разумеется, не имея возможности и осмысленной потребности «восполнить» отсутствие телеологического вектора (зачем?), столь необходимого при каждом вхождении в работу с субъектно населенным объектом...

Проблемными (я бы уточнил термин – проблемогенными) являются также последствия неформального отношения субъекта к принципу историзма. Сошлюсь на свой почти что 40-летний опыт наблюдений за карьерными страданиями психологических неопитов, у которых администра-

тивно-бюрократическая система образовательных институтов напрочь отняла виды на органичное проживание всех накопленных историей психологической науки «ошибок» и методологических заблуждений. В режиме реального времени это сделать не представляется возможным (к сожалению), но продолжать «проходить ошибки» гениев по программе Минвуза настолько же бессмысленно, как и вообще ничего о них не знать. От Платона до Лакатоса включительно все добровольные невольники «душесловия» не столько повторяют своим клановым социогенезом изрядно надоевшие филогенез и онтогенез соответствующего профессионального сообщества, сколько заставляют топтаться на месте или ходить по все тому же кругу последующие поколения. Я говорю о поколениях психологов, мечтающих вырваться за замкнутый круг, который академику Б.М. Кедрову почему-то казался методологическим треугольником...

Кроме того, каждый известный психолог (и каждый неизвестный тем более) существует в энергетическом и смысловом поле конкретного социального заказа. Он слушает музыку своего времени, читает псалмы или панегирики своей эпохи, общается с конкретными обитателями пещер или небоскребов, учится у..., или учит работарговцев, вагоновожатых или IT-шников. Историзм культурной самоидентификации здесь средовой, а динамика мотивов и установок – многомерная и разнонаправленная. Поэтому непрерывность наблюдаемых им процессов может восприниматься и переживаться, как дискретность переживаемых им состояний.

Это в немалой мере сказалось и на дискретном понимании предмета науки управления. С одной стороны, управление субъектно населенным объектом есть ни что иное, как манипулирование. Дословно – *менеджмент*. Властное или собственнически обусловленное манипулирование. То есть, юридически обеспеченное, ресурсное по своей физиологии. Дословно – РУКОВОДСТВО. С другой стороны – это операциональное воздействие на конфликт интересов, характерный для действующих в управлении сторон или общностей.

Этот конфликт развивается в системе управления вне прямой зависимости от факта или от формы собственности. *Управление интригой, согласованное с логикой конфликта интересов, и управление ресурсами системы, которое осуществляется согласно логике производственного процесса, – это есть абсолютно различные виды человеческой деятельности. Существующие, тем не менее, в одном хронотопе.*

Они могут рассматриваться и изучаться последовательно, в отрыве друг от друга, но существуют параллельно, как элементы известного рисунка из любого учебника психологии – с двумя вазами или с двумя человеческими профилями. Но ведь эта двойственность – отнюдь не характеристика объекта, это – особенность нашего отражательного аппарата, способного воспринимать или одно, или другое. Выходит так, что мы приписываем изучаемому объекту свойства собственного «изучательного механизма» – непонятно, кто здесь кого «параллелит», и кто кому редуцирует сложную реальность в простые и доступные нашему пониманию образы.

Не конструктивное отношение к деловому конфликту и склонность переводить его в коммуникативную плоскость («я прав, потому, что это – я») есть прямое следствие непонимания его природы. Коммуникативный феномен, характерный конфликтностью своего сюжетного протекания, психологи традиционно пытаются «снять», преодолеть, компенсировать, или вообще избежать его. В то время как прекращение или «снятие» системообразующего конфликта, развивающегося в природе любой самоорганизующейся сущности, как правило, ведет к немедленной гибели этой сущности.

Например, представьте себе эффект от искусственного «снятия» конфликта между вдохом и выдохом, между эритроцитами и лейкоцитами, между систолой и диастолой, между возбуждением и торможением, между сгибателями и разгибателями, между симпатической и парасимпатической системами... *Реальное управление есть ни что иное, как перманентное управление клановыми конфликтами интересов.* И психология управления – это психология управления конфликтом интересов.

Действующими лицами или субъектами управления могут быть отдельные «физические» лица. Прошу обратить внимания на фундаментальную методологическую нелепость укоренившегося и юридически закрепленного понятия – чтобы последовательно не принимать исторически чуждого отечественной юриспруденции понятия «личность», она исхитрилась сформулировать ее, точнее, закрепить за нею категориальное признание, действительное только лишь на уровне физического бытия, как наиболее приемлемой формы. Приемлемой для чиновника, сидящего в каждом юристе.

Таковыми действующими лицами или субъектами управления могут выступать также сообщества или кланы, у которых феномен группового эгоизма развился из диспропорции отчетных показателей и многовариантности форм профессионального поведения. Поведения, которое осуществляется на стыке должностных функций и полномочий субъекта со смежниками. При неизбежной диспропорции отчетных показателей и критериев успешности у действующих на этом «стыке» участников.



Если система управления существует еще и в инновационном режиме, эти диспропорции и конфликтная сущность всей психологической природы менеджмента становятся очевидными. И совершенно невозможными иными способами, кроме как рефлексивным проживанием процесса развития конфликта интересов и средств их удовлетворения.

Внешние проявления являются следствием развития внутренних обстоятельств. Если это так, то управление людьми, как управление конфликтом их интересов, также имеет многоуровневую эндогенную природу. Способ интерпретировать внутренний рабочий конфликт в его внешние проявления напоминает взаимное отражение двух зеркал, каждое из которых создает видимость бесконечной множественности встроенных друг в друга моделей отражаемого объекта. Это уже не механическая модель, а, скорее, оптико-механическая. Просится к актуализации и биохимическая. В моем представлении базовым, исходным, микроуровневым для органической модели системного конфликта, на котором строится вся живая жизнь, является так называемый «калиево-натриевый насос». Это первичный метаболический химизм, работающий на клеточном уровне. Работающий, как катионоанононовый по своей сути процесс смены зарядов, действующий по обе стороны клеточной мембраны. Ритмичность этого электро-биохимического обменного «мерцания», кроме всего прочего, служит еще и первичным элементом биологических часов, функциональной основой восприятия времени, органической базой мнестической функции. Его, этого процесса, разноуровневые производные (имеются в виду такие уровни, как специфическая ткань, или как структурно-функционально оформленный орган, или как конкретная система жизнеобеспечения организма), также существуют по принципу, который лучше и глубже объясняется законами органической химии, чем представлениями и объяснительными моделями механического типа.

В этом смысле и Игра, рассматриваемая, как конфликт двух или нескольких субъектов, осуществляемый по отношению к некоему искомому ресурсу, есть, безусловно, искусственно-естественная проекция эндогенных процессов на экзогенные. То есть, ритуальная борьба за искомый ресурс, которая оформляется социальными условиями самореализации индивида, является все же проекцией игры внутренней на игру внешнюю. Если это так, то *Игру, как метод, никто не изобретал, как никто не изобретал метаболизма или энтропии. Их можно было только открывать, изучать и объяснять.* Игра, как прожективное и провокативное средство передачи социального опыта от одного поколения к другому, следует думать, существовала ранее всех мыслимых систем обучения или искусственных приемов социализации индивида. Она задана и эволюционировала, начиная с биохимического уровня, и, в этом смысле, объективно первична. Ее тоже можно было только открыть заново и изучать. Можно было исследовать в ходе наблюдения и эксперимента. И еще – ее можно попытаться использовать в социальной практике. Но совершенно бессмысленно было бы, например, давать ей свое имя собственное. Или, тем более, глупо рассматривать ее, как свой фамильный бренд. А ведь случается...

Феномены вроде «рефлексивной валюты» [Лефевр В.А., 1973], «рефлексивной возгонки», «рефлексивного процесса» [Щедровицкий Г.П., 1981], и «уровней рефлексивного пространства игровой модели» [Котляревский Ю.Л., Шанцер А.С., 1990] стали регулярно рассматриваться в «системном движении» с начала 70-х годов. В публикациях того периода одно явление носило явное сходство с описательными моделями микробиологических и биохимических процессов. Я имею в виду феномен выхода участников из «предмета» в ауторефлексию, и появление, благодаря культурной норме «здесь и сейчас», пространства «общения понимающих». То есть, формирование и развитие собственно игровой реальности. Рефлексивное состояние участников в них рассматривается, как качественно новое состояние – новое по сравнению с их «предметным» общением. Этот качественный переход, или рефлексивный скачок, есть результат накопительного процесса так называемой проблематизации участников. Ингредиенты нового качества, а именно, целевые межличностные и межгрупповые противоречия, представляют собой различные основания для этой проблематизации. Таким образом, культурные нормы «слышимости», понимания, и ответственности, которыми располагает игротехник, как бы «бомбардируют» стереотипы мышления и деятельности участников Игры – вплоть до накопления ими мотивационного и операционального потенциала для стремительного выхода участников игры в рефлексивное состояние и последующего общения рефлексивных. Дальнейшее нормирование, то есть, управление развитием этого процесса, вплоть до «выращивания» многоуровневого рефлексивного пространства имитационно-игровой модели, и есть существо процессного консалтинга. Коммуникативное и логическое существо, технологическая основа накопительной и скачкообразной фаз его развития. Но уж никак не «механизм» его.

Очевидно, что начав с эксперимента, а не с методологии его применения (то есть, с ответов на вопросы типа «что?» и «как?», а не «зачем?»), отцы-основатели современной научной психологии заложили под ее днище бомбу замедленного действия. Дефицит телеологической составляющей ме-

тодологического универсума, и необходимость учитывать рефлексивные свойства самого объекта исследования, неминуемо приводили к тем сомнениям, которые позже вызвали к жизни осознание непреодолимого кризиса. В конце XIX века российский психолог Н.Н. Ланге с известной долей исторического оптимизма писал: «Этот метод требует в высшей степени терпения, и едва ли мог возникнуть в стране, жители которой способны испытывать утомление. Такие немцы как Вебер, Фехнер, Фирорд и Вундт очевидно к этому неспособны.... У этих новых философов призывы, маятника и хронографа мы не найдем высокого стиля. Их средства – работа, а не храбрость. То благородное проречение и та нравственная высота, которые Цицерон считает наиболее пригодными для проникновения в природу, оказались недостаточными, но эта задача несомненно в один прекрасный день будет решена этими новыми мыслителями, их выслеживаниями и выпытываниями, их беспредельным упорством и в высшей степени дьявольской хитростью» [цит. по Ланге, 1893, с. XXII].

Сделанный «таким немцам» комплимент (комплимент, исполненный на грани с самоидентификацией), является месседжем весьма двусмысленного свойства. Хочу заметить, что Н.Н. Ланге, родившийся и получивший образование в Санкт-Петербурге, стажировавшийся в Лейпциге у В. Вундта, и проживший большую часть своей профессиональной карьеры в интернациональной Одессе, совершенно не напрасно сослался на некоторые, весьма почтенные, национально-государственные особенности основателей современной экспериментальной психологии. Упомянутые им с некоторым пиететом «такие немцы» в Германии конца XIX-го – начала XX-го веков не были озабочены проблемой трансферта своего детища в другую культурно-историческую почву. Они обеспечили себе огромный фронт изнурительных работ, опираясь на традиции и всю историю немецкой классической философии. Садясь в начале карьеры за студенческую скамью где-нибудь в середине нашей Родины, мы не даем себе труда озадачиться глубиной этих различий и проблемой преодоления их. Как пел бард Ю. Кукин, «разыгралась в жилах кровь коня Троянского, переводим мы любовь с итальянского». А проблема культурно-исторического контекста здесь имеется, и он проявляется острее, чем могло бы казаться на первый взгляд.

Понятное дело, – у нас все не так. «Все» – это что именно? А «не так» – это как? Как писала М. Цветаева, «нет у нас фонтанов, и замерз колодец. А у богородиц странные глаза...». В данном, научно-психологическом, случае перевод с немецкого на русский вершился в эпоху фактической отмены или пересмотра всех признаков цивилизованного общества. Новой науке, да еще и имевшей неосторожность находиться в «граничных» отношениях с другим, тоже весьма вульгаризованным, переводом с немецкого на пролетарский, пришлось доказывать свою лояльность новой власти даже старательнее, чем свою полезность новому обществу. Перегрузка, имевшая место при рождении, не могла не нанести серьезную родовую травму всему методологическому аппарату науки. В. Вундт и его коллеги совсем не предполагали того, что добытые ими факты, законы, категории и теоретические конструкции будут переведены и ассимилированы на совсем иной почве. И того, какова будет эта почва, что на ней сможет произрастать, и что из этого последует. А именно, что их детищу доведется приживаться на этой суровой почве отростками. То есть, без корней, и без заметных усилий по переводу культурно-исторического контента.

Понятно, чем могли служить все эти достижения немецкого духа в нашей стране. В стране, пережившей за один век не единичные факты массового людоедства, Голодомор, ГУЛАГ, Соловки, Беломорканал, Магнитку, Турксиб, Бабий Яр, БАМ, Чернобыль, две мировые войны, три революции, коллективизацию, индустриализацию, депрессию, тоталитаризм, стагнацию и перестройку. Очевидно – они могли служить всего лишь *теоретическим прикрытием для бесчисленных дробильщиков единого, которые вечно заняты поисками или сотворением неделимого...*

Если всю систему накопленных психологических знаний и представлений можно вообразить, как плод рефлексии, которая осуществляется человечеством по отношению к себе, то есть, по отношению к собственной рефлексивной функции, то место такого знания в культуре и в цивилизации носит особый характер. Отражательные возможности зеркала, отражающего зеркало, которое отражает зеркало, могут повторяться и воспроизводиться бесконечное количество раз. Постепенно тускнея в восприятии его возможностей субъектом. Предметно-объектные отношения в этом воспроизведении, на мой взгляд, есть очень неточная модель отражения отражения. Эти «зеркала» так устроены, что способны произвольно менять свою кривизну и четкость картины мира – в зависимости от того, какой они сами желали бы ее видеть. *Здесь мы имеем дело еще и с субъектно-объектными отношениями. Носители коих великое множество раз менялись местами, внося поправки и коррективы как в способ интерпретации полученного изображения, так и в способ переживать или использовать его многомерность.*

Попытка, осуществляемая сейчас специалистами по кризису в психологии, во многом напоминает попытку осознать собственные способы осознания, имея для этого весьма ограниченный

набор возможностей моделирования этих способов. Здесь мы сталкиваемся со скрытым намерением принципиально смоделировать (или закодировать) эту многомерную анфиладу зеркальных отображений. Для этого используется бесконечный ряд рефлексивных картинок и моделей перехода от осознания действия – к действию с осознанием. Для этой кодировки прибегают к какому-нибудь удачно найденному образу, или к какой-нибудь симпатичной категории. Опять же – к взятой «напрокат» из быта, или позаимствованной у другой научной дисциплины. Позаимствованной, напоминая, вместе с неизбежным шлейфом ассоциаций и синонимов. Это намерение, в конечном счете, естественно. Хотя, конечно, оно обеспечивается все тем же набором прожективно-модельных средств, а уже потому является малопродуктивным. Я встречал еще и сравнение этого феномена с зарубками на днище плывущей лодки, которые делаются с высокой целью измерить пройденное ею расстояние.

Мне представляется недостаточным само намерение или призыв «вернуть целостного человека в психологическую науку» (А.Н. Леонтьев). Считать принципиально преодолемым кризисом очевидную *способность бесконечности оставаться бесконечностью бесконечно* – занятие, конечно, увлекательное, но, возможно, не мешающее психологам заниматься и другими явлениями, вещами и их свойствами. Если веками не отслеживать кризис, как удобный для его истолкования тупик, а, напротив, несуетно накапливать технологически конвертируемые представления и поступки, то тогда, возможно, дальнейшее самоцельное исполнение того, что есть «дробить предмет», перестанет считаться органичным продолжением того, что есть «грызть гранит»...

### Библиографический список

1. Вундт В. Психология в борьбе за существование / Новые идеи в философии. Сборник десятый. Методы психологии II. СПб.: Образование, 1913. – С.93-131.
2. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Соч. в 6 томах. Т. I. Вопросы теории и истории психологии. М., 1982. – С91-437.
3. Дильтей В. Предпосылки или условия сознания либо научного познания // Вопросы философии. — 2001. № 9. С. 124—125.
4. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб: Издательство «Питер», 2000. – 320с.
5. Карицкий И.Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. М., Челябинск: Социум, 2002.
6. Кедров Б.М. Проблемы логики и методологии науки. М.: Наука, 1990. – 352с.
7. Котляревский Ю.Л., Шанцер А.С. Уровни рефлексивного процесса в конструктивной игропрактике // Рефлексивные процессы и творчество. Тезисы докладов и сообщений. Ч.2. – Новосибирск, 1990. – С. 16-18.
8. Котляревский Ю.Л. Игротехническая культура: предметные реалии и рефлексивное восхождение // Социол. исслед. – 1995, №2. С. 105-117.
9. Котляревский Ю.Л. К вопросу о механистических представлениях в менеджменте вообще и об «управленческих механизмах» в частности // Социальная психология: Практика. Теория. Эксперимент. Практика. Т.2 – Ярославль, 2000. – с. 112-116.
10. Лакатос И. История науки и ее рациональные реконструкции. В сб.: «Структура и развитие науки», М., Прогресс, 1978.
11. Ланге Н.Н. Психологические исследования: Закон перцепции. Теория волевого внимания. Одесса: Типография Шт. Одесского военного Округа, 1893. 297 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. Изд. 2-е. М.: Политиздат, 1977. – 304с.
13. Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. М.: Советское радио, 1973. – 158с.
14. Мазилев В.А. Методология психологической науки: история и современность. Монография. Ярославль: МАПН, 2007. – 352 с.
15. Мандельштам Н.Я. Воспоминания. М.: Согласие, – 1999. – 552с.
16. Платон. Избранные диалоги. М.: Художественная лит., 1965. – 442с.
17. Щедровицкий Г.П. Методологический смысл оппозиции натуралистического и системомыследеятельностного подходов // Вопросы методологии. – 1991. – №2. – С.3-11.
18. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок // Системные исследования: методологические проблемы. Ежегодник. М.: Наука, 1981. – С. 193-227.
19. James W. The Principles of Psychology. London: Macmillan and Co, 1890. V.1. XII, 689 p; V.2. VI, 704 p.
20. Spranger E. Philosophie und Psychology.

## ЭТИ ВЕЧНЫЕ СТЕНЫ И НЕДОЛГОВЕЧНЫЕ МОСТЫ

**Аннотация.** Статья посвящена обсуждению методологических проблем психологии. Может быть использована метафора стен и мостов для отображения соотношения академической психологии и психологии практико-ориентированной. Рассматриваются некоторые аспекты взаимоотношения академической психологии и психологии практической по результатам проведенных сопоставительных исследований. Предпринимается попытка сравнить методологический аппарат академического психологического исследования и категорий, используемых в практической психологии (на примере НЛП), сравнение категории личность в академической и практической психологии. Центральной в методологии остается проблема предмета науки, которая также обсуждается в статье. проблемы предмета психологической науки. Утверждается, что это наиболее значимая и актуальная методологическая проблема. В статье рассматриваются основные заблуждения относительно проблемы предмета психологии, предлагаются пути исправления сложившегося положения. В заключительной части статьи намечаются способы решения проблемы построения междисциплинарного предмета для группы наук, исследующих психику.

**Ключевые слова:** психология, наука, предмет, метафоры, научная психология, практическая психология, моделирующие представления, совокупный предмет, функции предмета, полифонизм.

*We build too many walls and not enough bridges.  
Isaac Newton*

Про стены, мосты и прочую строительно-архитектурную атрибутику, включая кирпичи и камни, приходилось писать довольно много на протяжении целого ряда лет [18], [19], [6]. Бывало, что они отодвигались куда-то, сливались с фоном и какое-то время не давали о себе знать, но всегда про них помнилось. Это настоящие вечные проблемы, поэтому и символы у них тоже настоящие. Вечные. Подлинные метафоры неисчерпаемы. Оказывается, что и во времена Ньютона они не только существовали, но и выражали проблемы, возникающие в человеческом познании... Вот, мы видим, Исаак Ньютон (1642-1727), времена давние, а стратегии познания и механизмы, принципиально позволяющие человеческому разуму познавать, те же. И стены, и мосты в том числе. И стен всегда больше...

Вероятно, даже не нужно специально пояснять, что метафора стен полностью применима и к той проблеме, которой посвящен настоящий сборник статей. Речь идет о взаимоотношениях академической (теоретико-экспериментальной) и практической психологии. С легкой руки Ф.Е. Василюка принято говорить о расщеплении, схизисе научной и практической психологии. Эта метафора устоялась, психологическое сообщество ее приняло. Хотя нельзя не отметить, что термин схизис, расщепление наводит на мысль, что до наступившего схизиса нечто было единым. Здесь видна некоторая неточность, поскольку единым они – академическая психология и психология практическая – не были никогда: у академической психологии и психологии практической различные корни и никогда в мировой истории они не были единым целым. Конечно, их разделяют стены непонимания и отчуждения.

Из всех стен, существующих в психологии, наиболее основательными являются те, которые защищают подходы к предмету психологии. Об этом уже много писалось, комментарии здесь излишни. К этим стенам, надежно препятствующим попыткам что-то принципиально изменить в понимании предмета, мы вернемся, так как это, как выяснится несколько позже, центральная тема настоящего текста. И, конечно, не только тема настоящей статьи, но и центральная методологическая проблема всей психологической науки.

Предварительно выскажем несколько соображений относительно темы нашего сборника статей. Речь, напомним, о взаимодействии академической и практико-ориентированной психологий.

Скажем, что это две области психологического знания, аккумулирующие информацию о психической жизни человека, объясняющие психику и пытающиеся психологическое знание использовать в целях повышения эффективности деятельности человека, развития его личности, для личностного роста и коррекции поведения во благо человека. Они различаются по своим подходам к изучению психической жизни человека, задачам и методам. Имеет смысл рассматривать их как взаимно дополняющие, взаимно обогащающие, поэтому наиболее правильно ставить вопрос именно об их взаимодействии.

Обратим внимание на то, что психология имеет разные корни.

В соответствии с этими корнями, существуют разные традиции и «потoki знания» о психической жизни человека: философское, практическое и научное. Для примера скажем, что в корпусе сочинений Аристотеля можно найти философское исследование души, практические суждения и рекомендации, а также попытки рассмотрения психического с точки зрения естественной науки.

Учитывать наличие этих потоков знания на протяжении истории необходимо, а в настоящее время настала пора предпринимать специальные исследования, направленные на сопоставления ценностных и когнитивных структур, используемых в исследовательской деятельности в рамках научной и практико-ориентированной психологии.

Приведем некоторые результаты проведенных ранее исследований.

Нейролингвистическое программирование как пример практически-ориентированного психологического подхода. Вспомним основные моменты, касающиеся нейролингвистического программирования. Нейролингвистическое программирование (НЛП) - направление в психотерапии, возникшее в США в начале 1970-х гг. Ассистент профессора лингвистики университета в Санта Крузе Джон Гриндер и студент-психолог Ричард Бендлер разработали основные положения НЛП. Формулирование основ НЛП в значительной степени стало возможным благодаря анализу опыта таких выдающихся психотерапевтов как Фредерик Перлз, Вирджиния Сатир, Милтон Эриксон. Не имея возможности дать психологический анализ концепции нейролингвистического программирования (что, заметим, представляется задачей чрезвычайно интересной и, по-видимому, небесполезной и, что представляется абсолютно удивительным, до сих пор в сколь-нибудь полном объеме не реализованной), остановимся лишь на одном моменте - отношении теории и практики в НЛП. Д.Гриндер и Р.Бендлер во многом разделяют взгляды Фрица Перлза, которому принадлежит известное (и, заметим, весьма экстравагантное) определение теоретизирования, которое не будем здесь приводить. В НЛП не интересуются теориями, там создают (и достаточно успешно) модели, которые эффективно работают. Это, конечно, не означает, что в НЛП обходятся без создания теории: теории там, несомненно, существуют, просто они конструируются на основаниях, отличных от традиционной психологии. С теориями научной психологии они действительно имеют мало общего - в этом представители НЛП, безусловно, правы. НЛП предлагает строить модели, отбирая те, которые работают эффективно, и отказываясь от недостаточно продуктивных. Свобода создания моделей, отсутствие необходимости их обоснования, по сути, означают отказ от научности в классическом смысле. Естественно, в НЛП нет необходимости выделения научного предмета, соответственно нет теории предмета (в его традиционном понимании).

НЛП может служить ярким примером развития тенденции, характерной для психотерапевтических подходов в XX столетии. Неоднократно отмечалось, что в основе психотерапевтических практик лежит не научная теория, а своеобразная мифология (точнее, мифологии, ибо они столь же разнообразны, как и сами технические приемы, используемые в психотерапии). В НЛП в качестве мифологии используются модели. Причем, что должно быть особенно обидно классической науке, подход НЛП возник на проблематике, которая всегда считалась традиционной для академической психологии. В нейролингвистическом программировании говорят о каналах получения и переработки информации, репрезентативных системах и речевой регуляции. Все это направлено на то, чтобы улучшить процессы коммуникации. Все это классические проблемные поля академической психологии. Сразу вспоминаются монбланы книг, посвященных психологическим исследованиям ощущений и восприятий. Да и представления, и, конечно же, речевые механизмы многократно исследовались психологами разных направлений. Про психологию общения и исследования коммуникации и говорить не стоит... Но те модели, которые строятся представителями НЛП, эффективно работают в образовании, в бизнесе, в политике. В отличие от схем, созданных в академической психологии (увы, во многих случаях это действительно так). Согласно Ж.Пиаже, построение моделей является обязательным этапом в процессе объяснения в психологии. Просто модели эти в академической психологии и в НЛП создаются разными способами. Это различие в способах позволяет НЛП снять ограничения, вызванные неадекватным *определением предмета* в научной академической психологии. Вероятно, традиционное понимание предмета научной психологией не позволяет создавать столь же эффективные модели [17].

Обычно под НЛП понимают модели коммуникации и поведения, которые могут использоваться для описания или организации взаимодействий в психотерапии и различных сферах человеческой практики. По характеристике самих авторов подхода, в основе его лежат самые различные идеи: психотерапевтический опыт М.Эриксона, В.Сатир и Ф.Перлза; исследования по функциональной асимметрии мозга; исследования порождающей грамматики Н.Хомского; идеи "экологии разума" Г.Бейтсона; классификации логических типов Б.Рассела и т.д. НЛП - гибридная концепция, тяготею-

щая к необихевиоризму. И хотя она широко использует понятия, совпадающие с концептами академической психологии, их трактовка в НЛП и в академической психологии существенно различна. В качестве примера обратим внимание на проблему сознания: какое место отводится ему в названных концептуальных системах. Что касается НЛП, то, разумеется, нельзя сказать, что это центральное понятие данной концепции. Более того, совершенно очевидно, что, согласно НЛП-модели, значительная (точнее, большая) часть программ, в "перепрограммировании" которых и состоит основной терапевтический эффект, субъектом вообще не осознается. Поэтому так важны в НЛП "подстройки" к клиенту, позволяющие "работать" с другими уровнями психики. (Здесь нет возможности обсуждать проблему трансовых состояний и их роль в НЛП-техниках). В НЛП, что хорошо известно, важнейшая роль принадлежит диагностике ведущих "репрезентативных систем" переработки информации и т.н. "калибровке", предполагающей "разговор" с бессознательным. В сочетании с характерной для американской науки высочайшей технологичностью это обуславливает поразительную эффективность, о которой говорилось выше. «Высокая наука» имеет дело с понятиями, обозначающими феномены, а практическая психология – с феноменами, обозначенными понятиями. Логика работы с понятиями отличается от логики работы с феноменами, примерно в том же соотношении как модель живого организма отличается от самого оригинала. Ясно, что моделью невозможно объяснить многообразие проявлений оригинала и его взаимодействия с окружающим миром. Основатели НЛП Р. Бендлер и Дж. Гриндер, поняв, что залог успешности работы выдающихся мастеров они не смогут обнаружить в их теоретических концепциях, решили тщательно исследовать их конкретную психотерапевтическую работу и, в буквальном смысле, смоделировать ее. Поэтому в основу НЛП изначально была положена идея поиска тех психологических феноменов, благодаря которым люди избавлялись от собственных ограничений, получали позитивные результаты в своей деятельности и могли влиять на других людей. Отсюда видно, что Р. Бендлер и Дж. Гриндер ставили перед собой более широкую задачу, чем, просто, изучение мастеров психотерапии. Исследованные ими и их последователями, приводящие к успеху, психологические феномены, составляющие механизмы трансформации, оказались достаточно общими и были эффективны во всех модусах существования человека, где требовалось достижение его совершенства. Из «высокой науки» они позаимствовали идеи Н. Хомского о законах трансформационной грамматики, а у Г. Бейтсона некоторые идеи о кибернетике и о логических уровнях и логических типах, которые восходят к Б. Расселу. Хотя, необходимо отметить, что эти идеи могли лишь играть роль стратегических ориентиров и из них не могли вытекать конкретные техники изменения. Техники изменения выделялись из эмпирических исследований жизнедеятельности успешных людей, которые затем претерпевали многочисленные вариации при решении разных задач.

Второй сюжет, который полезно рассмотреть в настоящей статье, касается использования в академической и в практической психологии категории личность.

Остановимся теперь более подробно на трактовке личности в практико-ориентированной психологии (см. подробнее [14]). Практическую психологию интересует в первую очередь целостный человек, конкретная личность, так как в практическом отношении важно понять личность и ее поведение, предсказать ее реакции и поступки, поэтому в большинстве случаев используется не понятие личность из какой-то известной теории, а общее представление, в котором могут акцентироваться актуальные для конкретного случая характеристики. Данная задача представляется весьма непростой. Попробуем в первом приближении определить некоторые характеристики трактовки личности, отличающие практико-ориентированный подход от академического.

1. Личность не проста. Между Сциллой уникальности каждой личности и Харибдой универсальности приходится делать трудный выбор. Практическая психология делает упор на типологии. Отнесение конкретного человека к тому или иному типу (по разным основаниям) дает базовую ориентацию при работе с данным субъектом.

2. Вариативность базовой модели личности в практической психологии. В каждом конкретном случае актуализируются те характеристики, которые релевантны исследовательской ситуации и решаемым проблемам.

3. В практической психологии совершенно ясно, что личность нельзя рассматривать вне ситуации. Академическая психология, представляя теорию личности, описывает компоненты и паттерны, в нее входящие пытается абстрагироваться, насколько это возможно, от ситуации, поскольку последняя представлена абстрактно. Практическая всегда рассматривает личность в ситуации. В этом отношении знаменитая формула К.Левина личности в ситуации – краеугольный камень практической трактовки личности.

4. В практической психологии личность понимается как способная к развитию в широких пределах. Для иллюстрации этого положения здесь скажем лишь, что известное правило практической психологии работает достаточно надежно: «создайте человеку репутацию, он сделает все, чтобы ее оправдать».

5. В самой личности существуют «диапазоны изменчивости», учитывать которые в практике необходимо. Конечно, академическая психология тоже не отрицает возможности изменчивости, но старается элиминировать, т.к. наличие изменчивости размывает стройность научной концепции.

Могут быть выделены и описаны принципы практико-ориентированного подхода.

Конечно же, приведенный очерк трактовки личности в практической психологии весьма близок. Обсуждение этого вопроса – как представителями практико-ориентированной психологии, так и научной – позволит лучше понять взаимоотношения между академической и практической психологиями.

Если, как мы выше упоминали, теории личности в научной психологии не шли в «русле академической психологии», то для теорий личности в практико-ориентированной психологии это справедливо в превосходной степени. Будем надеяться, что результаты таких обсуждений, в конечном счете, позволят лучше понять взаимоотношения между академической и практической психологиями. И таким образом появится перспектива рассматривать теории личности как мост, соединяющий академическую и практическую психологию.

И, наконец, самое последнее. Как нам представляется, ситуация в корне изменится тогда, когда в основу будет положена новая, более широкая трактовка предмета общей психологии. Как можно предполагать с уверенностью уже сейчас, первым шагом должно быть более широкое понимание личности в академической психологии, что возможно только в том случае, если личность окажется реально соотносима с другими психологическими понятиями и, в первую очередь, с предметом психологии как науки.

К рассмотрению этого вопроса мы и переходим.

Сегодня проблема предмета остается важнейшим нерешенным вопросом методологии психологической науки. Хочется отметить отношение к проблеме самих психологов. На наш взгляд, его можно определить как легкомысленно-безразличное. Как можно думать, многие по-прежнему полагают, что проблема предмета имеет чисто академическое значение, реальной роли в процессе исследования не играет, реально важно определение предмета конкретного исследования, а сам предмет исследования конструируется актуально в ходе самого исследования.

Предмет – центральная проблема в методологии [13-19]. Соответственно, понятие предмета центральное понятие в структуре методологии. Об этом прекрасно написал Г.В.Залевский: «На мой взгляд, недостаточно понимать систему, в том числе и методологическую, только с позиции взаимосвязи составляющих ее элементов, не учитывая того, что каждый элемент играет свою роль в этой взаимосвязи, во-первых, и во-вторых, по мере усложнения живой системы – от клетки до человека и человеческого сообщества – эти взаимосвязи все больше иерархизируются с появлением «командного» элемента, играющего роль интегратора всех элементов системы. С моей точки зрения, в интегративной методологии таковым элементом и является предмет психологии (точнее, понимание предмета, что для нас выступает в качестве предмета психологии)» [8, с.98].

Тезисно обсудим некоторые моменты, которые важны для понимания предмета психологии.

1. Нет более важной проблемы в современной психологии, чем проблема предмета психологической науки. Тот, кто сомневается, может представить себе, как реально будут решаться, к примеру, вопросы, возникающие в рамках междисциплинарных исследований. Понятно, что без «конструктивного понимания предмета» решение вопроса междисциплинарного взаимодействия будет однобоким: придется реально «работать» базовому предмету (трактовке одного участника междисциплинарного взаимодействия), второй же участник будет выполнять роль статиста, то есть действительно смогут учитываться лишь внешние факторы, оказывающие воздействие на реальность, соответствующую базовому предмету первого участника междисциплинарного взаимодействия. Совершенно очевидно, что надеяться, будто в такого рода междисциплинарном взаимодействии состоится научный прорыв, не приходится. Хотя наши ожидания относительно междисциплинарных взаимодействий традиционно велики, и мы по-прежнему надеемся, что «на стыке» дисциплин получатся перспективные результаты. Это будет возможно при одном условии: если будет выстроен общий «предмет», а это возможно только тогда, когда базовый трактуется конструктивно.

2. Чем не устраивает традиционное понимание предмета? В первую очередь не устраивает тем, что не учитывает сложности задач сегодняшнего дня, вставших перед психологией. Мы продолжаем мыслить как в Средние века, когда полагали душу простой сущностью, простой вещью. Это

делалось для того, чтобы прекратить попытки дальнейшего проникновения – простая, значит, знание предельно. Парадокс, но даже то, что она очевидно, имеет различные части, не выступало помехой.

Психология XXI столетия каким-то непостижимым образом унаследовала эти стереотипы. Уже и про душу как предмет почти забыли, а такие представления остались.

Может быть это мизантропия, безотчетный страх перед неизведанным, о котором писал Карл Юнг. Нам хочется от этого куда-то уйти, от этого загадочного и непонятного отстраниться и заменить его «единицей», «клеточкой», чем-то частичным и менее пугающим. У нас в этом случае готово рациональное объяснение, что единицу легче изучать, чем целое. При этом почему-то не учитывается, что если мы не знаем, что такое целое, то вряд ли можем выделить релевантные ему единицы.

3. Еще Аристотель в трактате «О душе» различал «природу и сущность» души и ее проявления. Проявления души, связанные с телом, изучить конечно легче. Представляется, что природу и сущность мы до сих пор адекватно не понимаем. Не случайно выдающийся мыслитель Карл Юнг в XX столетии утверждал, что природу психологического фактора мы до сих пор не понимаем. Представляется, что роль целого и его функции представить себе проще, чем какой-то его части.

Представляется также большой ошибкой полагать, что любое широкое психологическое понятие может выступать в качестве предмета. Ошибка состоит в том, что предмет не просто полагается, декларируется. Предмет науки необходимо рассматривать не как декларацию, которая практически не на что не влияет. В действительности предмет науки есть важнейшая конструкция в структуре методологии. Предмет – сердцевина методологии, важнейшая ее часть. В результате теоретического анализа могут быть выделены функции, которые должен выполнять предмет в структуре методологического психологического знания. Основные методологические функции предмета науки:

а) Конституирование науки.

б) Обеспечение работы «машины предмета». Это одна из основных функций. Имеется в виду то, что за счет внутрисубъектных отношений в рамках предмета возможно построение моделей, увеличивающих объем психологического знания. Поскольку в состав внутреннего мира человека входят психические образования, имеющие разное происхождение и различную обусловленность, возникает перспектива разрабатывать психологию, руководствуясь известным положением Э.Шпрингера объяснять психическое через психическое.

в) Определение предмета исследования (главная роль в конституировании предмета исследования). Эта функция позволяет конструировать *предмет* конкретного *научного психологического исследования*.

г) Роль предметного стола. Предметный (операционный) стол (М.Фуко) — необходимый атрибут как предметной дисциплины, так и научного исследования. Сопоставление понятий, их сравнение возможно только в том случае, если они находятся в одной плоскости психологического исследования.

д) Предмет должен определять границы науки, то есть охватывать все пространство дисциплины. Как уже отмечалось, трактуется внутренний мир человека максимально широко, в него включены и сознательные и бессознательные психические явления. Более того, такая широкая трактовка позволяет включить в архитектуру внутреннего мира такие разные механизмы (и показать их роль и значение) как отражение и конструирование.

е) Дидактическая функция.

*Основные характеристики предмета.*

А) Предмет должен существовать реально, должен не быть «искусственно» сконструированным (для того, чтобы быть предметом науки в подлинном смысле слова), т.е. он должен быть не свойством каких-то других предметов, а исследоваться должна психическая реальность (иными словами, предмет должен иметь онтологический статус).

Б) Предмет должен быть внутренне достаточно сложным, чтобы содержать в себе сущностное, позволяющее выявлять собственные законы существования и развития, а не сводить внутренне простое психическое к чему-то внешне простому, обеспечивая тем самым редукцию психического.

В) Понимание предмета должно быть таково, чтобы позволить разрабатывать науку психологию по собственной логике, не сводя развертывание психологических содержаний к чуждой психологии логике естественного или герменевтического знания.

Г) Понимание предмета должно быть таким, чтобы обеспечить возможность психологического объяснения (нередуктивного).

Д) Понимание предмета должно быть целостным и не допускать замены целостного предмета на его «замену»: в качестве «подмены» обычно используют единицу, замещающую реальный предмет (почему-то считается, что единицу легче изучить).



Е) Понимание предмета должно быть экологичным, он должен органично вписываться в окружающий мир, гармонизировать с биосферой и ноосферой.

4. Из вышеобозначенного (см. пункт 2) – псюхе мы рассматриваем как нечто простое – получаем крайне неприятное следствие. В психологии мы продолжаем представлять дело так, что будто бы единственным объяснением является причинно-следственное. Понятно, что в таком случае ход наших рассуждений приводит в тупик. Пытаясь применить причинно-следственное объяснение к так трактуемому психическому, мы получаем либо неизбежный редукционизм психики к непсихическому, либо – как попытку избежать неизбежного тупика – декларацию о «психофизиологическом параллелизме». В этом случае в рамках ультрасовременной нейронауки мы будем неизбежно делать выводы, что мозговая активность предопределяет появление мысли, волевого решения и пр.

5. Другой путь – подходить к трактовке предмета психологии как целого. Это целое представляет собой совокупный предмет. Псюхе как совокупный предмет имеет свою архитектонику, свою уровневую организацию. Обратим внимание, что в этом случае в архитектонику оказываются вписанными и психические процессы, и функции, и психические свойства человека, и психические состояния. В этом случае процесс взаимодействия разнородных и объяснения переносится внутрь психологического предмета. Таким образом, исполняется требование Эд.Шпрангера, объяснять психическое через психическое. По нашему убеждению, в качестве предмета психологии мы можем полагать «внутренний мир человека». В рамках предмета может использоваться весь арсенал средств объяснения.

6. Полезно помнить, что при понимании сложных абстракций, к числу которых относятся и психологические понятия, имеют место некоторые закономерности, связанные с проблемой воплощения абстракций. Были проведены исследования, показавшие, что в процессе упрощающего понимания психологических явлений происходит следующее. Этот феномен впервые был обнаружен, когда исследовались процессы, происходящие у психолога в процессе планирования научного исследования, представляющие собой формирование «предтеории». Позднее оказалось, что эти феномены являются универсальными и имеют место практически всегда, когда необходимо иметь дело с пониманием психических явлений. Для того, что не называть это моделированием (словом достаточно многозначным и имеющим различные контексты), назовем «воплощением».

В целом происходит трансформация первоначальной абстракции по трем направлениям.

1. Психическое явление может проявляться либо в самосознании, либо в поведении. В процессе «воплощения» исследователь выбирает один из трех возможных вариантов, определяющих «идею» предмета и метода – либо *субъективный* вариант (от самосознания, предполагающий ориентацию на субъективный метод), либо *объективный* (от поведения, предполагающий объективный метод), либо *комплексный* (моделирующие представления таковы, что предполагают использование сочетания этих возможностей).

2. Выбирается *базовая категория*, задающая общую стратегию понимания рассматриваемого явления. Основные базовые категории: структура, функция, процесс, уровень, генезис или их сочетание. В настоящее время чаще всего используется сочетание (структурно-уровневый, структурно-функциональный и т.д.).

3. Собственно *моделирующие представления*. Моделирующие представления всегда являются искусственной конструкцией, привлекаемой для понимания и объяснения. Согласно Н.Г.Алексееву, моделирующие представления "обеспечивают целостность последовательности процедур и могут содержать некоторые обоснования на этот счет. Подобные схемы, как правило, замыкаются на некоторый образ материальных предметов и связей между ними, задают объект исследования" [2, с.324]. Здесь лишь хочется обратить внимание на то, что роль моделирующих представлений в понимании теории чрезвычайно велика. Если сильно упростить, можно сказать, что моделирующие представления - это та модель изучаемого явления, которую принимает исследователь и на которой верифицируются (получают подтверждения) сведения об изучаемом объекте.

Итак, будем помнить, что разговор о психике предполагает замену исходной абстракции в силу ее труднодостижимости и сложности для понимания: происходит замена непостижимого объекта другим, более доступным для понимания.

Поэтому, когда мы говорим о психике, в действительности рано или поздно в нашем рассуждении появляются такие понятия как отражение, деятельность, поведение, адаптация, личность, ориентировка и пр. Таким образом, понятно, что предмет психологии имеет достаточно сложную структуру, включающую в себя различные компоненты.

7. В этом случае, при принятии такой трактовки предмета, когда психическое реально обретает онтологический статус, что жизненно важно для психологии как фундаментальной науки, разре-

шается тот тупик, о котором говорилось выше. Функционирование внутреннего мира человека обеспечивается работой соответствующей функциональной системы [22, 21].

Теперь обратимся к обсуждению другой проблемы. Психологии неизбежно предстоит взаимодействие с другими науками, которые также изучают психику. В этих случаях для совместной исследовательской деятельности необходимо выстраивание общего предмета. Как мы помним (этот вопрос обсуждался в самом начале настоящей статьи) при проведении обычных междисциплинарных исследований этого не происходит.

Как представляется, при разработке этих вопросов и построении комплексного предмета полезным может оказаться опыт методологических разработок М.М.Бахтина, относящихся, понятно, к другой предметной области..

Идея полифонизма, как хорошо известно, разработана М.М. Бахтиным, замечательным отечественным ученым-гуманитарием. Идеи полифонизма и диалога широко известны, являются своего рода общим местом. Тем не менее, нам представляется, что эвристический потенциал идей М.М.Бахтина в методологии психологии не только не востребован, но даже в должной степени не обозначен. В рамках настоящей статьи мы попытаемся прояснить этот непростой вопрос применительно к психологии.

Кроме несомненного вклада в философию, филологию, культурологию, лингвистику и другие дисциплины (работы М.М.Бахтина хорошо известны, он непосредственно и целенаправленно этим занимался), существуют другие каналы влияния. К ним относится, например, трансфер способов анализа на другую предметную область (в частности, на психологию). Для современной психологии как представляется важны идеи М.М.Бахтина. Идеи М.М.Бахтина о полифонизме и диалоге чрезвычайно актуальны для современной психологии [12-15]. Для полноценного развития психологической науки в XXI столетии необходимо взаимодействие научной психологии с другими составляющими психологического знания в современной мировой культуре [17-19]. Речь идет не только о полифонизме национальных культур, что вполне очевидно. Выделены уровни, на которых возможна реализация идеи полифонизма в современной психологии. Макро-уровень (полифонизм психологии как науки и литературы, искусства, философии, религии). Мезо-уровень: полифонизм академической психологии и психологии трансперсональной, психологии философской, а также практико-ориентированной психологии. Микро-уровень – собственно психологический, предполагающий полифонизм внутри научной психологии, то есть взаимопонимание и взаимодополнение между теориями и концепциями одного уровня. Традиционно считается, что теории в психологии несоизмеримы (Т.Кун). Автором статьи сформулирован принцип соизмеримости теорий в психологии и на этой основе разработана коммуникативная методология, позволяющая соотносить различные психологические концепции одного уровня, представлен соответствующий методологический аппарат [16]. Идея полифонизма и диалога в полной мере может быть реализована в рамках философии психологии.

Обратимся к работе М.М.Бахтина «Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве» (1924 год) [4].

Приведем цитату из работы М.М. Бахтина. «Автономия искусства обосновывается и гарантируется его причастностью единству культуры, тем, что оно занимает в нем не только своеобразное, но и необходимое и незаменимое место; в противном случае эта автономия была бы просто произволом, с другой же стороны, можно было бы навязывать искусству какие угодно цели и назначения, чуждые его голофактической природе: ему нечего было бы возразить, ибо голую природу можно только эксплуатировать; факт и чисто фактическое своеобразие не имеют права голоса, чтобы его получить, им нужно стать смыслом; но нельзя стать смыслом, не приобщившись к единству, не приняв закон единства: изолированный смысл – contradiction in adjecto. Преодолеть методологическую разноголосицу в области изучения искусства можно не путем создания нового метода, еще одного метода – участника в общей борьбе методов, только по-своему эксплуатирующего фактичность искусства, но лишь путем систематико-философского обоснования факта и своеобразия искусства в единстве человеческой культуры» [4, с. 30].

Приведем комментарий С.С.Аверинцева: «Суть позиции Бахтина состояла не в «против», но в «за»: не в оспаривании, не в отвержении, но в утверждении, в защите прав целого перед лицом неправых притязаний частного» [1, с. 95]. С.С.Аверинцев подчеркивает, что для понимания полифонизма необходимо присутствие целого. Причем задать это целое, пожалуй, труднее всего. Снова обратимся к анализу, проделанному С.С.Аверинцевым: «Цитированные выше слова М.М.Бахтина о «приобщении единству», о необходимости «обоснования факта и своеобразия искусства в единстве человеческой культуры» особенно много дают для уяснения специфического места этого исследователя в науке. Это место «любомудра» среди «специалистов» Попробуем начать вот с чего: научное

знание есть вообще говоря, частное знание (точное именно за счет того, что частное); проблема не в том, что наука в каждый момент знает не «все» (это преодолевается в потенции движением науки в направлении «всего») и не в том, что каждое отдельное исследование и каждый отдельный исследователь может заниматься только частными проблемами, проблемами «по его части» (это преодолевается реально системностью коллективного научного дела), но в том, что каждая научная дисциплина в соответствии с возложенными на себя законами методической строгости снимает с реальности некую проекцию на свою плоскость и принуждена вести будничную работу именно с этой проекцией. Так и должно быть, жаловаться здесь не на что, но есть чего остерегаться. Если умственному усилию, затраченному на технически правильное снятие проекции, не ответит равновеликое духовное усилие, направленное на восчувствование онтологического приоритета реальности сравнительно с проекцией, как бы нам не оказаться в фиктивном мире схем, вышедших из своей инструментальной роли и узурпировавших противоположанную им автономию (что несколько напоминает карьеру Тени в сказке Андерсена) [1, с. 96]. «Перед гуманитарией, как открытым вопрошанием человека о своей сущности, встает угроза потери своего предмета; дегуманизованная гуманитария, гуманитария без человека – довольно скверная шутка» [1, с. 96- 97].

«Гуманитарии нужны мыслители, мысль которых призвана отстоять для нее гуманитарии, не только права на своеобычность, но само бытие ее предмета» [1, с. 97]. «Один из таких мыслителей, открывающих литературоведению выход в пространства философской антропологии, - Михаил Михайлович Бахтин - ... По части Бахтина всегда было целое: то самое единство человеческой культуры, понимаемое как длящийся диалог, который начался до нас и в который призваны вступить мы» [1, с. 97].

Как нам представляется, логика, использованная М.М.Бахтиным для обоснования искусства в культуре, однозначно годится для становящейся философии психологии.

Более того. М.М.Бахтиным обозначен тот методологический путь, который возможно использовать для построения предмета междисциплинарного взаимодействия. Разработка предмета междисциплинарного взаимодействия представляется нам ныне одной из актуальнейших задач методологии психологии. Этой задаче автор планирует посвятить специальную работу. Иначе все разговоры о междисциплинарности окажутся красивыми фразами, за которыми не будет содержания, реального прогресса в развитии знания ожидать в этом случае не приходится.

Исследование выполнено при финансовой поддержке государственного задания № 25.8407.2017/8.9

### Библиографический список

1. Аверинцев С.С. Личность и талант ученого [Текст] / С.С.Аверинцев // М.М.Бахтин. Философия России второй половины XX века. М.: Росспен, 2010, С.93-101.
2. Алексеев, Н.Г. О психологических методах изучения творчества [Текст] / Н.Г.Алексеев, Э.Г.Юдин // Проблемы научного творчества в современной психологии / Под ред. М.Г.Ярошевского. М.: Наука, 1971. с. 151-203.
3. Бахтин М.М. Философия России второй половины XX века. [Текст] М.: Росспен, 2010.
4. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. [Текст] М.: Художественная литература, 1975.
5. Взаимоотношения исследовательской и практической психологии [Текст] / Под ред. А.Л.Журавлева, А. В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 558 с.
6. Вокруг «Стен и мостов»: размышления о методологии психологической науки. Сб. статей / под ред. В.А. Мазилова. — Электрон. текстовые дан. — Ижевск: ERGO, 2016.С.10-45
7. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Теоретико-экспериментальная и практическая психология: две разные парадигмы? [Текст] // Парадигмы в психологии. Научоведческий анализ. М.: ИП РАН, 2012, с.158-177.
8. Залевский Г.В. «Строительные леса» на здании, которое называется психология человека [Текст] // Сибирский психологический журнал. 2019. № 71. С. 79–106.
9. Козлов В.В. Седьмая волна в развитии психологии [Текст] // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2: Предмет психологии. Ярославль, 2004, с. 185–206.
10. Карицкий И.Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. [Текст] М.; Челябинск: Социум, 2002.
11. Карицкий И.Н. Системогенез психологической практики [Текст] // Вестник университета (Государственный университет управления). 2011. № 22. С. 36-39.
12. Мазилев В.А. «Золотая ветвь»: М.М.Бахтин и будущее психологии [Текст] /В.А.Мазилев // Психологический вademecum. Витебщина ММ.Бахтина. Витебск: ВГУ им. Машерова, 2018, с. 10-16

13. Мазиллов В.А. Научная психология в век глобализации [Текст] / В.А.Мазиллов // Высшее образование сегодня № 7, 2018, с. 48-55
14. Мазиллов, В.А. Проблема личности в академической и практической психологии (статья 1: психология академическая и практическая) [Текст] /В.А.Мазиллов // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. /Гродн. гос. ун-т им. Я. Купалы ; науч. ред.: К. В. Карпинский, В. А. Мазиллов. – Гродно: ГрГУ, 2016. – 295 с. – с. 3-54
15. Мазиллов В.А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы [Текст] / В.А.Мазиллов // Психологический журнал, 2015, том 36, № 3, с.87-96
16. Мазиллов В.А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль, ЯГПУ, 2017. 419 с.
17. Мазиллов В.А. Теория и метод в психологии. /В.А.Мазиллов Ярославль: МАПН, 1998. 356 с.
18. Мазиллов В.А. Стены и мосты. [Текст] /В.А.Мазиллов Ярославль, 2004. 246 с.
19. Мазиллов В.А. Стены и мосты. [Текст] /В.А.Мазиллов Ижевск: ЭРГО, 2015. 229 с.
20. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности. [Текст] Пер. с англ. М., 1997. 720 с.
21. Шадриков, В.Д. Психологическая характеристика нормального человека, или познай самого себя. /В.Д.Шадриков. М.: Университетская книга; Логос, 2009. 208 с.
22. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата [Текст] / В.Д.Шадриков, В.А.Мазиллов. М.: Юрайт, 2015. - 411 с.

УДК 159.9

**В.А. Мазиллов**

### **ЭТА НЕПРЕДСКАЗУЕМАЯ ИСТОРИЯ ВЕЧНЫХ СТЕН И НЕДОЛГОВЕЧНЫХ МОСТОВ: ВЛАСТЬ ИСТОРИКА**

**Аннотация.** В статье обсуждается отраженность в историко-психологической литературе развития академической и практико-ориентированной психологий. Констатируется, что если история академической научной психологии более или менее находит отражение (хотя существует достаточно много проблем, не способствующих адекватному отражению), то история практической психологии в значительной степени остается terra incognita. Положение, конечно, существенно различается: если в истории психотерапии, например, дело обстоит вполне благополучно, то в ряде других областей положение дел фактически не описано. Указывается, что неравномерная разработка историко-психологической проблематики серьезно препятствует решению проблем соотношения академической и практико-ориентированной психологий. Представляется, что необходимы усилия на исправление существующего ныне положения вещей. Необходимы исследования по истории практической психологии, причем в разных областях. Необходимы исследования, в которых бы рассматривалось сопоставительно развитие академической и практико-ориентированной психологий. В статье обсуждаются некоторые актуальные проблемы истории психологии, которые стали значимы и выходят на первый план в самое последнее время.

**Ключевые слова:** психология, академическая психология, практическая психология, история психологии, история отраслей психологии, задачи истории психологии, философия психологии.

*God cannot alter the past, but historians can.  
Samuel Butler*

*Who controls the past controls the future.  
Who controls the present controls the past.  
Eric Arthur Blair, более известный как  
George Orwell*

История науки и научных исследований может быть представлена, в частности, в терминологии стен и мостов. Как можно видеть (см. статью в настоящем сборнике «Эти вечные стены и недолговечные мосты»), стены вечны, меняется лишь их конфигурация, а мосты появляются, исчезают, вновь возводятся уже на другом месте... В этом проявляется диалектика познания, поэтому не стоит

сетовать на обилие стен и недостаточное число мостов. Вопрос всегда в том, как именно распорядиться имеющимися ресурсами...

Нет сомнений, что те или иные решения в психологии принимаются с оглядкой на историю психологии. В истории фиксируются предыдущие решения, может быть сделана оценка их эффективности и на этой основе возможен некоторый прогноз относительно целесообразности того или иного варианта действий... Но в той сфере, о которой говорим мы, все совсем не просто.

Начнем с того, что если история академической психологии каким-то образом изучена и представлена, то о практической психологии сказать этого, к сожалению, нельзя. Если некоторые сферы практической психологии в историко-психологической литературе отражены (например, история психотерапии), то другие разделы практико-ориентированной психологии фактически не представлены или отображены в минимальном виде, искажающем действительное положение вещей.

История практической педагогической психологии, история практической социальной психологии, история практической психологии труда и мн. другие существуют ныне в таком виде, что можно подумать, будто их и не вовсе...

Не стоит говорить, что отсутствуют работы и исследования, в которых развитие академической психологии и психологии практико-ориентированной рассматривается в общем контексте, сопряженно. А это существенно затрудняет работу по соотношению идей академической и практической психологии в тот или иной момент времени.

Вообще остро актуально появление работ, в которых развитие знаний о психике рассматривалось бы в едином контексте: философское, научное и практическое знание. Без таких работ затруднено появление исследований, в которых бы рассматривалось взаимодействие различных форм знания о психическом – научного и ненаучного, внеаучного – на разных исторических этапах.

Для тех, кто внимательно прочел эпиграфы к настоящей статье, ясно, что История должна быть (и она есть!) очень политизированной наукой: реконструкция происшедшего, описание событий прошлого, их анализ и интерпретация представляют собой процедуры, которые могут быть использованы при принятии тех или иных государственных или политических решений. Разумеется, непосредственно это относится лишь к Большой истории – истории человеческого общества. Конечно, в сфере истории науки – истории психологии в нашем случае – все обстоит по-иному: историк обычно не преследует каких-либо внеаучных целей, да и стремление что-либо «контролировать» у него как правило отсутствует. Не до того. И представляется, что только что сформулированная позиция не вполне дальновидна. В век глобализации, когда национальную науку пытаются подчинить неким «универсальным» стандартам, полезно вспомнить, что у российской психологии своя история... Впрочем, в этой статье мы этот сюжет обсуждать не будем, так как для нас актуальна иная тема. Но и забывать о возможной потенциальной опасности

Но, и это тоже стоит подчеркнуть, в историческом исследовании возникают свои сложности. И некоторые из них полезно обсудить специально.

Начать хочется с широко известной фразы Р.Мертон, знаменитого социолога: «Положение в физических и биологических науках в значительной степени отличается от положения в общественных науках и особенно от положения в социологии. Если, например, физику как физику нет нужды самому знать „Начала“ Ньютона или биологу как биологу читать и перечитывать „Происхождение видов“ Дарвина, то социолог именно как социолог, а не только историк социологии, имеет веские причины изучать работы Вебера, Дюркгейма, Зиммеля и для их усвоения обращаться к работам Гоббса, Руссо, Кондорсе или Сен-Симона. Данные свидетельствуют о том, что физические и биологические науки значительно более, чем общественные, преуспели в искусстве восстановления релевантного кумулятивного знания прошлого и инкорпорирования его в более поздние формулировки. Этот процесс забвения через инкорпорацию пока еще редкость в социологии. В результате этого своевременно не восстановленная информация продолжает оставаться в дисциплине и полезно используется для обоснования начал новых направлений» [29, с. 34-35].

Отсюда можно сделать несколько выводов. Про любимую Р.Мертонем социологию говорить не будем. По нашему мнению, по данному основанию социология занимает пограничное место между естественными науками и психологией, то есть в социологии дело обстоит значительно более благополучно, чем в психологии. Психология в смысле сложностей в историческом отношении уникальна. Об этом скажем ниже.

Если выразить фразу об уникальности психологии на языке Р.Мертон, это будет приблизительно следующее: психологу остро необходимо читать *все труды предшественников*, причем не только основополагающие. Хорошо понимая, что это скорее всего чисто технически невозможно, продолжим настаивать на этом тезисе. Дело в том, что в настоящее время существующие руковод-

ства по истории психологии не дают полного впечатления и полного представления о том, чем занимался тот или иной уважаемый автор. Увы! И пока не вполне понятно, какие первоочередные шаги необходимо предпринять, чтобы изменить положение вещей.

Каждый исследователь, каждый большой психолог, вошедший в историю психологии в своей жизни довольно много сделал. Получается значительное наследие, частью опубликованное, частично нет. Историки из этого отбирают важное, то, что считают главным. Хорошо, если это обсуждается, а не делается интуитивно. Хорошо, если не по образцу, случайно заданному предшествующей публикацией или учебником.

У плодового автора в научной биографии может быть обнаружен добрый десяток концепций. При изложении в истории психологии часто довольствуются одной-двумя... Если кому-то покажется, что автор статьи сгущает краски, рекомендую прочитать, как в некоторых пособиях для студентов описана деятельность ведущих советских психологов. Когда работы С.Л.Рубинштейна или А.Н.Леонтьева, Л.С.Выготского или Б.М.Теплова превращаются в клише, становится неуютно. С.Л.Рубинштейн с А.Н.Леонтьевым разработали теорию деятельности, Л.С.Выготский теорию развития высших психологических функций, а Б.М.Теплов дифференциальную психофизиологию высшей нервной деятельности... Заметьте, речь идет о ведущих психологах эпохи. А если тронуть так называемых представителей «второго ряда», как правило больших ученых, не получивших возможности тиражировать свои идеи и донести их до современников... В таких случаях клише минимального объема скорее всего передает не вполне достоверную и не вполне объективную информацию.

К примеру, далеко не в каждой специальной работе об Альфреде Бине можно найти упоминание о том, что уважаемый автор в 1889 году написал работу о психической жизни микроорганизмов. Вероятно, сочли чудачеством мэтра. Скажем, у Г.Фехнера упоминается психофизика, но работы о душевной жизни растений или о духах земли практически не упоминаются. У У.Джемса цитируются «Принципы психологии», но работы про многообразие религиозного опыта часто не упоминаются, хотя это один из истоков трансперсональной психологии. Список можно продолжать до бесконечности. Можно даже сказать, что скорее общее правило, когда у автора есть работы, которые резко выделяются из общего направления. Оказывается, в истории психологии были преимущественно чудачки, посвящавшие свои труды в том числе и странным с точки зрения бдительного историка темам... Упомянуть о них в истории не будем... Так появляется «отредактированная» история. Разумеется, это только один прием. Необходимо описать и систематизировать приемы, которыми пользовались и продолжают пользоваться горе-редакторы, исправляя историю, разумеется, в правильном, как им кажется направлении. Большую проблему, как мы уже видели, в историко-психологической литературе представляет клиширование. В истории психологии это стереотип восприятия того или иного исследования или концепции. Упомянутый выше Г.Фехнер, в соответствии с типовым клише, создатель психофизики. У.Джемс – создатель теории эмоций и потока сознания. Соответственно клише, теория эмоций состоит в подчеркивании роли периферических реакций в возникновении эмоционального переживания, поток сознания это...

С клише дело обстоит серьезнее. Безусловно, создание клише это неизбежность, ибо история науки предполагает выделение главного и отвлечение от малозначимого. Однако, проблема в том, что историй психологии много. В том смысле, что истории пишутся с определенных позиций. Скажем, история экспериментальной психологии совсем не похожа на историю психологических идей. Понятно, что оценки одних и тех же событий будут значимо различаться. Достаточно сравнить историю психологии М.Дессуара [2] и Э.Боринга [24-26], Робинсона [21]. К сожалению, клише воспринимаются как универсальные, попадают в учебники и, таким образом, затуманивают профессиональное сознание студентов. Кроме того, наследие психолога используется выборочно. И не забудем, что очень часто клише представляет собой сильное упрощение.

История психологии собственно говоря очень молодая дисциплина...

Практически незамеченной прошла для психологической науки дата: 210 лет со дня становления истории психологии как отдельной научной отрасли психологии. Любая точка отсчета, конечно, будет условной. Представляется, что наиболее обоснованной датой возникновения истории психологии как отдельной области психологического знания, стоит считать публикацию в 1808 году третьего тома посмертных сочинений Фридриха-Августа Каруса (1770-1807), в который вошла его работа «История психологии» [27].

Ф.-А. Карус - талантливый философ, последователь Канта и Якоби. Все его основные труды были опубликованы посмертно. Третий том его "Nachgelassene Werke: Dritter Teil. Geschichte der Psychologie" [27] посвящен истории психологии. Конечно, в настоящее время это сочинение представляет лишь историческую ценность. Должно было пройти время, чтобы история психологии пере-

стала быть коллекцией фактов и анекдотов и стала теоретической дисциплиной, пытающейся не просто описать путь развития науки, но и выявить закономерности этого развития, а, следовательно, научиться по тенденциям предсказывать перспективы. Тем не менее Ф.-А. Карус был первым.

Когда-то К.Маркс и Ф.Энгельс в «Немецкой идеологии» сделали следующее замечание: «Мы знаем только одну единственную науку, науку истории». В рамках небольшой статьи не станем заниматься сопоставлением преимуществ и недостатков исторического принципа и принципа систематического, предметного, как и обсуждения известного положения об единстве исторического и логического.

Еще раз отметим, что выбор точки отсчета зависит от вкуса. Если «отцом психологии» считается великий греческий философ Аристотель (384-322 до н.э.), то он же с полным правом может быть также сочтен и отцом истории психологии, поскольку вторая глава его трактата «О душе» [1] посвящена разбору мнений о душе предшественников.

Большой знаток человеческой природы, писатель, лауреат Нобелевской премии, а значит (если немного перефразировать известное выражение уже отечественного классика, один из «главных инженеров» человеческих душ), Джон Голсуорси написал, что «если Вы не думаете о будущем, у Вас его не будет!». Думать о будущем можно лишь опираясь на знания о прошлом, что уже само по себе является оправданием для существования истории.

В настоящем тексте речь идет исключительно об истории психологии. Поэтому в самом начале статьи выскажем главную мысль этого текста. Она состоит в том, что исторические исследования, описания и реконструкции имеют для психологии куда большее значение, чем для других научных дисциплин. Иными словами, значение истории психологии для психологической науки значительно больше, чем об этом обычно думают. Вероятно, данное утверждение звучит неожиданно. Этот вывод сделан на основе методологического анализа психологической науки. Он показал, что нет оснований говорить о финальности психологии, о том, что структура ее сложилась, основные характеристики определены. Напротив, стоит согласиться с выводом классика психологии С.Л.Рубинштейна, сделанным в 1940 году, о том, что психология еще не стала подлинной наукой, не обрела свое лицо [22].

С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что становление новой психологической науки «не может быть стянуто в одну точку»: «Это длительный, еще не законченный процесс, в котором должны быть выделены три вершинные точки: первая должна быть отнесена к тому же XVI–XVII веку или переломному периоду от XVII к XVIII веку, который выделил Энгельс для всей истории науки; вторая – ко времени оформления экспериментальной физиологической психологии в середине XIX столетия; третья – к тому времени, когда окончательно оформится система психологии, сочетающая совершенство методики исследования с новой, подлинно научной методологией» [22, с. 77].

Как нам представляется, ключевым моментом в данном высказывании – глубоким и верным – является следующее: «когда окончательно оформится система психологии, сочетающая совершенство методики исследования с новой, подлинно научной методологией». Итак, сформулируем наш вывод. Психология еще не стала самостоятельной наукой в полном смысле, система психологии пока еще не сложилась. Вывод Рубинштейна, который он сделал в 1940 году, справедлив и сегодня.

Утверждаем, интерпретируя мысль классика отечественной психологии, что третья «вершинная точка» еще не достигнута. Следовательно, реляции о научной и самостоятельной психологии были несколько преждевременными. Как нам уже приходилось писать, феномен нетерпения в психологии наблюдается довольно часто. При высокой мотивации хочется достичь всего и сразу. Впрочем, шутки в сторону.

Таким образом, задачи – если психология желает продолжать двигаться по этому пути – перед психологией встают следующие:

1. Оформить систему психологии.
2. Разработать совершенные методики исследования
3. Создать научную методологию.

Представляется, что психологии полезно знать, какие задачи стоят перед этой научной дисциплиной. Можно смело заключить, что в данных направлениях многое делается. В рамках этого текста, разумеется, нет возможности предпринять обзор достигнутого за прошедшие десятилетия. С нашей точки зрения, именно эти задачи пытался решить в первую очередь в своей эпохальной работе «Основы общей психологии» (1940) сам С.Л.Рубинштейн. Не случайно эта книга за прошедшие десятилетия не утратила своего значения и популярности. Решению этих задач были посвящены книги С.Л.Рубинштейна конца 1950-х годов....

Но в полном объеме эти задачи до сих пор не решены. И они не могут быть решены, пока не будет достигнуто обязательное предварительное условие. Предварительным условием является ши-

рокое понимание предмета – сердцевина, определяющая собой систему психологии. Но мы немного отвлеклись. Роль истории состоит еще и в том, что она должна показать историю психологии объемно и панорамно. Чрезвычайно важно восстановить картину развития психологии во всей ее полноте, характеризовать концепции прошлого во всей полноте и потенциальности, не допуская редукции к упрощенным схемам и клише. Выражаясь метафорически (по Хорхе Борхесу), мы должны хорошо понимать и знать, где «ветвились тропинки»: если при выборе следующих шагов в развитии науки придется необходимо отступить назад, нужно хорошо представлять, к какой развилке следует вернуться и какую тропинку выбрать... Повторим, нет абсолютно никакой уверенности, что путь, по которому идет современная психология, и есть королевская дорога к постижению души.

Остановимся. Выскажем здесь только одно соображение. По глубокому убеждению автора настоящих строк, в отечественной психологии истории психологии сегодня уделяется явно недостаточное внимание. В итоге мало работ выполняется, недостаточно осмысливаются методологические проблемы истории психологии, понятийный аппарат истории психологии недостаточно проработан.

Отметим, что методология истории создавалась в нашей стране трудами нескольких поколений психологов. Разумеется, широко известны исследования по методологическим проблемам истории психологии (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, С.А. Богданчиков, В.В.Большакова, А. В. Брушлинский, Е. А. Будилова, М. С. Гусельцева, А. Н. Ждан, А. Л. Журавлев, В. А. Карацан, Е. А. Климов, В. А. Кольцова, Е. В. Левченко, Н. А. Логинова, Т. Д. Марцинковская, И. А. Мироненко, Е. С. Минькова, О. Г. Носкова, Ю. Н. Олейник, А. В. Петровский, В.Н.Помогайбин, К. К. Платонов, М. С. Роговин, В. А. Роменец, С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов, М. В. Соколов, Н.Ю.Стоюхина, Б. М. Теплов, А. Н. Ткаченко, О. М. Тутунджян, В.В.Умрихин, Е.Н.Холондович, Е.В.Шорохова, А. В. Юревич, В. А. Якунин, М. Г. Ярошевский и др.).

Остановимся чуть подробнее на работах В.А.Кольцовой. Детальную разработку проблемы методологии истории психологии получили в многолетних исследованиях В.А.Кольцовой [10-11]. В работах В.А.Кольцовой получили проработку методологические основы современной истории психологии. Важно подчеркнуть, что В.А.Кольцовой удалось раскрыть противоречивость и альтернативность процесса психологического познания. Автором разработано новое расширенное понимание предметной области истории психологии и, что особенно важно, осуществлена концептуализация предметной области. В.А.Кольцовой разработаны такие важнейшие для современной истории психологии вопросы как классификация методов историко-психологического исследования, проанализированы проблемы источниковедения и историографии истории психологии [10]. В работах В.А.Кольцовой получили осмысление новые тенденции и задачи историко-психологических исследований в современную эпоху [10-11].

Нельзя не согласиться с констатацией В.А.Кольцовой: «Разработка проблем методологии историко-психологического исследования – условие обеспечения достоверности и объективности получаемых знаний, предпосылка успешной реализации основной функции истории психологии – исследования и сохранения всего позитивного и ценного, что накоплено в ходе исторического познания» [10, с. 6].

Обратим внимание, что в значительной степени именно благодаря деятельности В.А.Кольцовой и ее лаборатории с историей психологии произошла удивительная метаморфоза. Еще три десятилетия тому назад история психологии была «золушкой» среди психологических отраслей, так как страдала описательностью, грешила перечислением примеров в качестве доказательства того или иного тезиса. В значительной степени благодаря В.А.Кольцовой и ее лаборатории, история психологии превратилась в современную отрасль с количественными и доказательными методами, конкретными методиками. В качестве примера может быть указана разработанная В.А. Кольцовой и Е.Н.Холондович процедура комплексной реконструкции психологических характеристик исторической личности на основе изучения ее целостной жизнедеятельности и продуктов творчества, которая включает совокупность исследовательских приемов [23, 3].

Вместе с тем, конечно, стоит отметить, что в истории психологии как в никакой другой области имеется огромное число разночтений, непониманий, несправедливых оценок. Повторим, здесь наслаиваются общие сложности «ремесла историка» и специфика психологии – самой неоднозначной науки.

Вначале о наиболее очевидном. В психологии существуют уровни знания, которые чрезвычайно важны для историко-психологических реконструкций. Первый уровень – знание на уровне идеи. Второй уровень – знание предметное. На этом уровне идея прорабатывается, явление подвергается исследованию, выявляются структура, функция, процессуальные характеристики, генезис, уровни. Это уровень концептуализированного знания. Наконец, третий уровень – операциональный. На этом



уровне определяются процедуры, позволяющие воспроизводить явление, измерить, описать. Понятно, что если не различать четко эти уровни, можно допустить существенные анахронизмы. Скажем, применительно к Древней Греции можно сказать, что они «знали все». Для уровня идей, возможно, констатация верная, но, конечно, не для операционального уровня.

Другой осложняющий историко-психологические исследования момент состоит в том, что в развитии психологии в *каждый момент времени* сосуществуют разные потоки психологического знания. По крайней мере, можно говорить о философской, академической (научной) и практико-ориентированной психологии. Перечень, понятно, неполный, поскольку важно учитывать наличие донаучной (имплицитной), которая тоже развивается во времени, трансперсональной и проч. Вряд ли стоит пояснять, что обычно это не учитывается в исследованиях и изложениях истории психологии.

Конечно, в истории психологии много проблем самого разного уровня. Вероятно, главная состоит в том, что психология как наука имела «трудное детство», не устоялась, чрезвычайно далека от финальности, поэтому по многим признакам лишь входит в пору своего становления как фундаментальной науки. Вряд ли нужно пояснять, что это связано в первую очередь со сложностью объекта и предмета психологической науки, которая пока слабо раскрывается и поддается постижению с помощью средств традиционной естественной или гуманитарной науки.

Поскольку в психологии существует, как хорошо известно, множество различных подходов, направлений, школ и т.п., становится ясно, что решающее значение имеет выбор «точки отсчета». История пишется победителями, каждое направление полагает себя наиболее передовым, поэтому события в рамках и русле этого направления получают преимущественное освещение. Разумеется, ценность других подходов несколько снижается. В истории психологии, которая должна основываться на фактических данных (или хотя бы не противоречить им), мы сталкиваемся с различными ситуациями, когда проблема факта становится особенно значимой. Несомненно, эти ситуации добавляют трудностей как в сами историко-психологические изыскания, так и в составление руководств по этой дисциплине. Обозначим два вида ситуаций, в которых проблема факта становится особенно значимой. Первая ситуация характеризуется тем, что подвергается сомнению сама *достоверность* факта. Иными словами, наличие самого факта не доказано, хотя на этот «факт» обильно ссылаются. Вторая ситуация связана с тем, что сам по себе факт достоверен, но *интерпретируется* существенно по-разному.

Нам уже приходилось обращаться к анализу методологических проблем истории психологии. В частности, предлагалось усилить методологическое присутствие в историко-психологическом исследовании, используя для этого представление о соотношении теории и метода как структурном инварианте, характеризующем психологическую концепцию [12-14].

В другом случае был выделен и сформулирован блок частных историко-методологических проблем, среди которых были названы: проблема факта, проблема фактологической основы истории психологии, проблема терминологии в истории психологии, проблема клиширования, проблема неявной методологии, проблема усиления методологической составляющей, проблема отсутствия философии психологии [15-19].

В данном направлении за последние годы удалось продвинуться, особенно в понимании роли факта и его трактовки в истории психологии [18-19].

Оказалось, что уровневая трактовка историко-психологического факта позволила по-новому решить ряд известных в истории психологии вопросов [18-19].

Между тем настала пора обсуждения тех проблем, которые стали отчетливо актуальными именно в самое последнее время.

Наверное, самые очевидные проблемы истории современной психологии, это лакуны и клише. Лакуны имеют разное происхождение, но эта проблема в принципе преодолима: мы видим, что постепенно белых пятен становится меньше, что, безусловно, радует. О проблемах клише мы говорили выше, не будем повторяться.

Выразим еще раз главную мысль настоящего текста. Не подлежит сомнению, что роль истории психологии в структуре современного психологического знания должна быть пересмотрена, соответственно сама история психологии подвержена реформированию.

Суть реформы – а сама реформа, конечно, дело будущего – состоит в том, что историческое описание должно соответствовать современным представлениям о психологической науке. Сегодня мы смело можем сказать, что при возникновении и первоначальном своем развитии история психологии ничем не отличалась от историй других наук, других сфер человеческого знания. Специфика психологии становилась понятна лишь постепенно, в полном объеме она не выявлена и сегодня.

История психологии это последовательное описание событий, имевших место в науке в определенный исторический момент времени. В обычной (типичным примером обычной науки является наука естественная – многие представители современной философии науки до сих пор так и считают) науке результаты описывают, оценивают, объясняют. Результаты, полученные естественной наукой, как правило, вполне адекватно выражаются в описании и объяснении. В психологии объяснение не работает. Не хотелось бы здесь затрагивать эту проблему, но скажем, что в психологии с объяснением дело обстоит вовсе не благополучно. В психологии картина отличается. Феноменология, с которой имеет дело психология, отличается тем, что наши замечательные физиологи двадцатого столетия называли числом степеней свободы. Так вот число степеней свободы в психологии много больше, чем в феноменах, исследуемых естественной наукой. И история психологии должна показывать эту неоднозначность фактологии, из которой вырастает такое обилие теорий, гипотез и концепций, к которому мы в психологии привыкли и с которым давно сроднились.

Нельзя исключить, что в психологии мы имеем дело с такой сложностью, с которой наша наука еще не имела дела. И вполне возможно, что вместо глобальной теории нам придется иметь дело с невиданным в науке феноменом, когда научное знание выражается в форме полифонизма, диалога, позволяющих это архисложное целое охватить. Как представляется, нам предстоит опробовать для психологии (и наук о психическом) то, что применительно к искусству мыслилось гением М.М.Бахтина еще в Витебске в 1924 году.

Призыв к тому, что история психологии должна переориентироваться на описание прошлого из позиции «настоящее» на позицию из «будущего» по всей видимости может восприниматься и расцениваться как фантастический. С благодарностью вспомним Оруэлла: слава Всевышнему, в истории науки не надо вспоминать о «контроле». Возможно, но многочисленные исследования, развернувшиеся в последнее время, делают эту возможность осуществимой.

Остановимся на некоторых особенностях современной психологии, осложняющих развитие истории психологии.

1. *Психология сложна, многомерна, разнообразна, в психологии существует очевидная множественность подходов*

Обратим на то, что психология традиционно отличается множественностью подходов, разнообразием взглядов. В психологии существуют десятки различных определений одного понятия. Подчеркнем, что это происходит не по недомыслию психологов, а в силу того, что существует объективная сложность предмета и объекта психологии. Было бы логично оживать помощи от философии науки, но она, к сожалению, не уделяет исследованию специфики психологии необходимого внимания, исследуя в основном естественные науки.

Философия науки исходит из того, что естественные науки *сложны*. В качестве демонстрации обычно предлагается осмыслить известный феномен корпускулярно-волнового дуализма и принцип дополнительности Н.Бора. Никто не будет спорить – это действительно и по-настоящему сложно. Но, с другой стороны, полезно обратить внимание, что в случае психологии ситуация не только не проще, чем в физике, но во многом сложнее. Поясним это, поскольку часто сложность психологического исследования в полной мере не осознается. Итак, полезно помнить, что человек, участвующий в психологическом исследовании в качестве испытуемого, обладает сознанием. Следовательно, он имеет возможность рефлексии, поэтому исследование это не только «субъект-субъектное» взаимодействие, но и, возможно, рефлексивная игра. Была бы мотивация. Отметим, что эта ситуация хорошо описана и проанализирована в научной фантастике. Однако, хорошо известно, что человек, будучи сознательным существом, очень часто поступает нерационально. Причем это явно закономерность. До такой степени, что ученые, осознавшие этот факт и проанализировавшие причины такого поведения человека, заслуженно получили Нобелевскую премию. Относительно сложности психологии: перечисление осложняющих обстоятельств только начинается. Известно с времен З. Фрейда, что между сознанием и бессознательным существуют сложные отношения, причем часто поведение определяется в конечном счете отнюдь не сознанием. И, опять же, существуют защитные механизмы, модифицирующие поведение индивида... С времен К. Юнга хорошо известно, что сознательные тенденции обязательно компенсируются неосознаваемыми... К тому же Э. Берном прекрасно показано, что один и тот же человек может находиться в различных субъективных состояниях и, что тоже важно, переходить из одного в другое. Кажется, ясно, что в психологии дело обстоит более сложно, чем в естественных науках, можно не продолжать. Мы и не станем продолжать, только обратим внимание, что принципиально по-другому обстоит дело в психологии и с детерминацией: психические явления зависимы и от наследственных генетических программ, и от средовых воздействий, от социокультурных влияний, модифицируются с помощью определенных химических веществ и т.п. Иными словами: психи-

ческое значительно сложнее, имеет куда как большее количество степеней свободы. Объект и предмет психологии много сложнее, чем в естественной науке.

Поэтому в высшей степени странно, что эти обстоятельства философией науки по сути не учитываются. Во всяком случае, отметим, что предлагать упрощенный подход к сложным объектам весьма наивно. Не случайно К. Юнг многократно подчеркивал, что время глобальных теорий в психологии еще не наступило.

Философия науки и собственно развитие науки определяет весьма специфически. Двадцатый век прошел в полемике между сторонниками кумулятивной модели развития и ее противниками. Действительно, было показано, что в науке имеют место перерывы постепенности, скачки, научные революции. Отметим, что вопрос о кумулятивизме достаточно сложен. Представляется, что в пылу дискуссий позиции противоборствующих сторон оказались, чего и следовало ожидать, полемически заостренными. Наверное, ни в какой области знания нет абсолютного кумулятивизма, где бы новые данные лишь спокойно наслаивались и дополняли друг друга, равно как трудно себе представить науку, в которой наблюдаются исключительно революции и перманентные перерывы постепенности. Но мы должны хорошо представлять себе *характер* накопления данных в той или иной науке. Опять же отметим, что наличие научных революций в некоторых науках не означает того, что в других науках дело обстоит так же. Короче говоря, ситуация классическая: неоправданные обобщения, которые делаются при отсутствии специальной проверки. Между тем, представляется, что определить *характер* накопления данных в той или иной науке не так уж сложно. Достаточно обратиться к истории соответствующей научной дисциплины. Элементарный анализ состояния последней, выявление того, чем она на самом деле, по сути, является: архивом, отражающим прошедшее научной дисциплины, либо действующим арсеналом, собранием методов, нацеленных на решение определенных задач. Как нам представляется, можно использовать универсальный тест.

Тест состоит в том, что мы оцениваем историю той или иной науки, ее состояние, ее статус для того, чтобы оценить характер развития самой науки. Очевидно, что у «более революционной» и «более кумулятивной» будут существенно различные характеристики.

Итак, если мы возьмем историю психологии, то обнаружим, что там нет не только правильных или неправильных концепций, но даже в более мягком варианте более правильных или менее правильных. Более ранние концепции не являются менее адекватными, чем более поздние. В истории психологии зафиксированы подходы, которые до сих пор актуальны и используются в науке. Иными словами, концепции Фрейда, Адлера и Юнга, к примеру, до сего дня с успехом применяются и в науке, и на практике, имеют научную ценность. Становится понятно, что обилие подходов и теорий, объясняющих одно и то же явление, порождается сложностью, многоаспектностью и многоуровневостью, множественностью числа степеней свободы предмета исследования, а не частотой революций. В психологии мы видим радикальные отличия от того, что обнаруживается в естественных науках. Там есть теории, относящиеся к прошлому: точно определено, что в таком-то подходе или концепции устарело, что учтено в последующих теориях, "снимающих" (в гегелевском смысле) предшествующие. Хочется обратить внимание на то, что психология это не единственная область человеческого знания, где наблюдается такая картина. В той же философии дело обстоит весьма сходным образом. Хорошо известно, что представление о современной философии дает история философии. Аналогично обстоит дело с искусством. Не будем дальше продолжать поиск расхождений между *постулатами* философии науки и *реалиями* психологии. Констатируем, что философия науки, вероятно, хорошо описывает процессы, происходящие в естествознании, но малопродуктивна по отношению к научной психологии.

## 2. Психология нефинальна, далека от завершения.

Это означает, что психология еще не сложилась. Поэтому история должна писаться с учетом будущего. В последнее время такие исследования разворачиваются [4, 6]. Необходимо упомянуть и интервью, взятые Т.А.Нестиком у ведущих психологов, размещенные на сайте ИП РАН.

История должна писаться на базе прогноза будущего, представляя концепции прошлого во всей их полноте и многоплановости. Тезис также нуждается в пояснении. Автор, описывая какое-то историческое событие, в качестве позиции для выбора оценки реально использует позицию "из будущего", из идеального представления о том, какой должна быть психология. Позиция «не из сегодняшнего дня» (единственная, которая делает историю более или менее объективной). Именно поэтому категория философии психологии так важна для истории психологии. Нам уже отмечали, что в некоторых случаях традиционная история психологии не располагает тем знанием, которое научное сообщество вправе от нее ожидать.

## 3. Психология должна изменить понимание предмета науки.

Необходимо отдавать себе отчет в том, что центральной проблемой методологии является проблема предмета психологической науки. Необходим теоретический анализ предмета. В первую очередь он предполагает выявление функций, которые должен выполнять этот конструкт в структуре психологического знания и, соответственно, характеристики предмета. До тех пор, пока мы не понимаем сущности психологического фактора, необходимо использовать совокупный предмет. Помня о закономерностях понимания психических феноменов [10-11], стоит отдавать себе отчет в том, что при поиске «клеточек» или единиц предмета, мы порожаем неадекватные модели [10-11]. Внутри предмета в таком случае возможно использование нередуктивных способов объяснения. Возможно тогда результаты психологических экспериментов будут получать адекватное нередуктивное объяснение.

4. *Фундаментом, методологическим основанием для новой истории психологии должна послужить философия психологии, которая в настоящее время начинает складываться.*

Существует необходимость в разработке философии психологии как ветви психологического знания. Есть основания рассматривать философскую психологию как верхний уровень когнитивной методологии. Дадим самую общую и чрезвычайно сжатую характеристику философии психологии как уровня когнитивной методологии.

1. Этот уровень имеет дело с идеями. Используя терминологию К.Поппера, можно сказать, что философия психологии имеет дело с «третьим миром».

2. Это основная зона ближайшего развития и психологии, и ее методологии. На этом уровне осуществляется стратегическое планирование и прогнозирование развития психологической науки, философия психологии определяет ориентиры и магистральные задачи, обнаруживает перспективы для междисциплинарных исследований.

3. Философия психологии вырабатывает понимание предмета психологии и конструирует предметное пространство психологии. Философия психологии ориентирует в современной постановке и решении основных проблем психологии: психофизической, психофизиологической, психосоциальной, психогенетической, психосоциальной. Философия психологии обеспечивает «вписывание» психического в научную картину мира.

4. Философия психологии обеспечивает единство психологии, объединяя в одно пространство различные составляющие: академическую психологию, практико-ориентированную, философскую психологию.

5. Философия психологии обеспечивает интеграцию различных потоков психологического знания. В данном пункте требуются хотя бы минимальные пояснения. Дадим их. Речь, в частности, о том, что кроме «академической», научной психологии существуют другие потоки психологического знания в культуре. Это и трансперсональная психология, и гуманистическая, и различные варианты практической психологии и психопрактики. И литература, и искусство, которые тоже по-своему раскрывают психическую жизнь человека. Философия психологии производит учет и интеграцию всего психологического знания (во всяком случае, на уровне идей).

6. Философия психологии является основным фактором, определяющим стратегию историко-психологические исследования.

7. Философия психологии, как мы ее представили в настоящем тексте, существует реально, только, к сожалению, в силу разных причин, к настоящему времени недостаточно разработана. И особенно удивительным представляется то, что в психологии совершенно не исследованы представления о философии психологии реальных психологов-исследователей, делающих науку сегодня. цикла эмпирических исследований содержания и структуры философии психологии как раздела психологии. Как можно полагать, разработка философии психологии как раздела психологии, а не философии науки, будет способствовать дальнейшему развитию психологической науки. Обратим внимание на то, что такая разработка существенно увеличит прогностические возможности в определении перспектив развития науки.

По нашему мнению, именно философии психологии принадлежит центральная роль в разрешении сформулированных выше проблем истории психологии.

Закljučая эту статью, повторим, что разработка философии психологии, на наш взгляд, является насущной задачей современной отечественной психологии. Именно философия психологии как часть *психологического знания* должна организовать и координировать усилия специалистов психологов по решению актуальных для современной психологической науки методологических проблем. Соответственно историки психологии, вооруженные новым интегральным философско-психологическим методологическим инструментарием, более эффективно будут решать задачи историко-психологической реконструкции развития психологического знания.

## Библиографический список

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 1. [Текст] / Аристотель. М.: Мысль, 1976. 550 с.
2. Дессуар, М. Очерк истории психологии. [Текст] / М.Дессуар. С.-Пб.: Книгоизд. О.Богдановой, 1912. 218 с.
3. Кольцова, В. А., Холондович, Е. Н. Воплощение духовности в личности и творчестве Ф.М.Достоевского. [Текст] / В.А.Кольцова, Е.Н.Холондович М., 2013.
4. Журавлев, А.Л., Нестик, Т.А., Юревич, А.В. Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. [Текст] / А.Л. Журавлев, Т.А.Нестик., А.В. Юревич // Психологический журнал, 2016, том 37, № 5, с. 55-74
5. Журавлев, А.Л., Мироненко, И.А., Юревич, А.В. Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы [Текст] / А.Л.Журавлев, И.А.Мироненко, А.В.Юревич // Психологический журнал, № 2, 2018, с.57-70
6. Журавлев, А.Л., Нестик, Т.А., Юревич, А.В. Глобальные вызовы и будущее психологии: развитие психологической науки и практики в цифровом обществе [Текст] / А.Л. Журавлев, Т.А.Нестик., А.В.Юревич // Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018, с. 698-713
7. Занковский, А. Н., Журавлев, А. Л. Тенденции развития организационной психологии [Текст] /А.Н.Занковский, А.Л.Журавлев // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 2. С. 77–88.
8. Козлов, В.В. Движение за развитие человеческого потенциала. [Текст] / В.В.Козлов. Ярославль, 2016
9. Козлов, В.В. Духовная психология: в поисках изначального. [Текст] / В.В.Козлов. М., 2000. 112 с.
10. Кольцова, В.А. Методологические теоретические основы историко психологического исследования [Текст] / В.А.Кольцова. М., 2004. 416 с.
11. Кольцова, В.А. История психологии: Проблемы методологии. [Текст] / В.А.Кольцова — М.: Институт психологии РАН, 2008.— 510 с.
12. Мазиллов, В.А. Актуальные методологические проблемы современной отечественной истории психологии [Текст] / В.А. Мазиллов // Ярославский педагогический вестник. Том 2. Психолого-педагогические науки. – 2014. – № 2. – С. 202–210.
13. Мазиллов, В.А. О некоторых резервах фундаментализации профессиональной подготовки психолога в современном вузе [Текст] / В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2014а. – Т. 3. – вып. 1(9), 91. – С. 44–47
14. Мазиллов, В.А. История психологии и философия психологии: необходимо взаимодействие [Текст] / В.А. Мазиллов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. –2014б. – № 2. – С. 94–100.
15. Мазиллов, В.А. Методологические проблемы исследований в истории психологии [Текст]. / В.А.Мазиллов // Ярославский педагогический вестник – 2015 – № 1, с.91-97
16. Мазиллов, В.А. Научная психология в век глобализации [Текст] / В.А.Мазиллов // Высшее образование сегодня № 7, 2018, с. 48-55
17. Мазиллов, В.А. Психология: взгляд в будущее [Текст]. / В.А.Мазиллов // Психологический журнал, т.38, №5, 2017а, С.97-102
18. Мазиллов, В.А. Методология психологической науки: история и современность. [Текст]. / В.А.Мазиллов Ярославль, 2017. 419 с.
19. Мазиллов, В.А. Научный факт в психологии: структурно-уровневый подход / В.А.Мазиллов // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. № 1 (90) январь – март 2018, с. с.133-142
20. Мазиллов, В.А. De anima: предмет психологии и границы его постижения [Текст] / В.А.Мазиллов // Высшее образование сегодня, № 6, 2019, с. 79-92
21. Робинсон, Д. Интеллектуальная история психологии. [Текст] / Д.Робинсон. М.: Институт философии, теологии и истории св.Фомы, 2005. 590 с.
22. Рубинштейн, С. Л. Философские корни экспериментальной психологии [Текст] / С.Л.Рубинштейн // Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973, с. 68–90.
23. Холондович, Е. Н. Реконструкция психологических характеристик личности гения на примере изучения жизненного пути и творчества Ф.М. Достоевского: Дис.... канд. психол. наук. [Текст] / Е.Н.Холондович. М., 2010.

24. Boring, E. A History of Introspection [Текст] / E.A.Boring //Psychological Bulletin, а 3, v.50, 1953, p.169-189.
25. Boring E. A History of experimental Psychology. [Текст] / E.A.Boring / N.Y., London: The Centure Co, 1929. XVIII, 669 p.
26. Boring, E. A History of experimental Psychology. 2nd ed. [Текст] / E.A.Boring/ N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1950. XXI, 777 p.
27. Carus, F.A. Nachgelassene Werke: Dritter Teil. Geschichte der Psychologie. [Текст] / F.A.Carus. Leipzig, 1808.
28. Jung, K.G. Die Bedeutung von Konstitution und Vererbung fur die Psychologie [Текст] / K.G.Jung // Ges.Werke.Bd.8, 1967, S.418-423.
29. Merton, R. K. On theoretical Sociology. [Текст] / R.K.Merton. Toronto, 1967. 486 p.

УДК 159.9

**В.А. Мединцев**

### **ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕГРАЦИИ: ТРАНСНАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНАРНАЯ СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИИ**

**Аннотация.** Одним из направлений исследований в рамках интеграционного проекта в психологии является разработка ее универсальной дисциплинарной структуры. На основе предыдущих исследований автора предложен методологический подход к построению варианта транснаучной дисциплинарной структуры психологии.

**Ключевые слова:** научная дисциплинарность, культурные процессы, формализованные описания в психологии, транснаучная дисциплинарная структура.

Одной из составляющих проблематики интеграции психологического знания является построение его универсальной дисциплинарной структуры, причем в некоторых подходах такая структура рассмотрена как главный результат осуществления интеграционного проекта (см. [4]). В существующих дисциплинарных дефинициях психологии закреплены исторически сложившиеся предметные области и методы исследований, воззрения на которые со временем менялись, при этом дисциплинарная структура разрасталась и реструктурировалась в значительной мере хаотично. Полагаю, логичной и универсальной была бы дисциплинарная структура психологии, построенная в соответствии со структурой психики. Но в описаниях последней по-прежнему нет единства, о чем немало сказано, в том числе в последнее время: «Однако, как правило, никогда не обсуждается вопрос о принципах выделения основных составляющих психики <...> сложившаяся классификация психических процессов и индивидуальных особенностей личности не имеет под собой какой-либо теоретической и логической основы» [8; с. 89]. В такой методологической ситуации главным направлением работ по упорядочиванию дисциплинарной структуры психологии могла бы стать разработка универсального описания структуры психики, что не исключает поисков иных методологических подходов.

Дисциплинарные дефиниции есть во всех науках – они построены на трактовках и представлениях о содержании понятия «дисциплинарность» применительно к научному знанию. Однако это понятие остается хотя и интуитивно понятным, но методологически невразумительным, например, в такой формулировке: «совокупность процессов и результатов организации, структуриации, социализации, институционализации теоретических знаниевых практик как предустановливающих нормированный, санкционированный и легитимный порядок мышления и вытекающих из этого порядка действий» [7; с. 291]. В условиях дисциплинарно-методологической неопределенности вопросы дисциплинарности научного знания рассматривают сегодня, в том числе, и в *трансдисциплинарном* ракурсе: «в современном мире то или иное знание больше не может приписываться конкретным научным областям или всерьез считаться произведенным в четко очерченных дисциплинарных границах» [6]. Таким образом, сохраняются методологические проблемы дисциплинарного структурирования научного знания в целом и психологической науки, в частности.

Развиваемое нами направление интеграции психологического знания (см. [5]) основано на трактовке культурных процессов как изменений модусов культуры – к последним отнесены, в том

числе, науки и все их составляющие, – а в качестве методологического инструментария использованы элементы формализованных описаний [2]. На этой методологической основе возможно построение *транснаучной дисциплинарной структуры психологии* как вариантов взаимодействия психологического знания со знанием, сформированном в других науках. Описанию взаимодействий наук посвящено немало публикаций, приведено множество примеров эффективности междисциплинарных исследований. В развиваемой здесь трактовке концептуализировать такие взаимодействия можно через описание типов процессов изменения соответствующих модусов культуры (в данном случае отдельных наук). Опуская детали применения метода (см. [3]), привожу запись типов процессов взаимодействия психологии с другими науками для транснаучной дисциплинарной классификации психологии. Все транснаучные процессы можно разделить на две группы в зависимости от их результирующего модуса.

А. {Психология; Наука} : {Психология; Наука} → Психология I

Б. {Психология; Наука} : {Психология; Наука} → Наука I

Взаимодействия в процессах (А) приводят к изменению психологического знания, в процессах (Б) изменения претерпевают другие науки. После детализации этих записей получим 7 записей процессов, на изучении которых могут быть специализированы три транснаучные психологические дисциплины (Таблица 1).

Таблица 1.

**Транснаучные психологические дисциплины**

	<b>Процессы</b>	<b>Психологическая дисциплина</b>
1	а) Психология : Наука → Наука I б) Психология : Психология → Наука I в) Наука : Психология → Наука I	<i>Психология научных исследований</i>
2	а) Психология : Наука → Психология I б) Психология : Психология → Психология I	<i>Психология психологических исследований</i>
3	а) Наука : Психология → Психология I б) Наука : Наука → Психология I	<i>Научные методы психологических исследований</i>

Приведенная типология содержит предметы и методы исследований/описаний процессов – модусы в левой (от знака «:») части записи осуществляют по определенным законам регуляцию изменений модусов, находящихся в правой части, т.е. выполняют функции методов теоретизирования и эмпирических исследований. Кратко охарактеризую представленные процессы.

**Психология научных исследований.** Указанные три группы процессов могут протекать в синхронии и в диахронии – в них совокупно формируется результат научных исследований.

В процессах (1а) регуляцию изменения компонентов научного знания осуществляют отдельные исследователи и исследовательские коллективы как носители определенных паттернов (стереотипов) мышления, моральных норм, этических принципов и др. Такими, в частности, являются исследования исторических форм научного мышления (в философии науки) и социокультурной обусловленности научной деятельности (в социальной и организационной психологии).

Процессы (1б) отличаются более существенным, по сравнению с (1а), психологическим вкладом в результаты наук, поскольку в этих процессах психологическое знание и психологические свойства агентов являются не только регуляторами, но и источниками изменений модусов научного знания. Примерами указанных источников могут служить знания из области нейропсихологии, используемые в инженерных науках/разработках и др.

В процессах (1в) изменение компонентов модуса научных знаний происходит за счет внедрения в него элементов психологического знания, которое осуществляется при регуляции компонентами научного модуса. К таким, в частности, могут быть отнесены процессы, в которых индивидуальные или коллективные агенты научного процесса явно используют принципы научного метода.

**Психология психологических исследований.** Две представленные в этой дисциплине группы процессов отличаются источником изменений. Регуляция в этих процессах задана компонентами психологического знания (законами, методами) и психологическими характеристиками индивидуальных и коллективных исследователей. Исследования по этой тематике малочисленны и концептуально разнородны – примерами могут служить работы [9] и [1]. В первой из них рассмотрены «зна-

ния, ассимилированные психологией из смежных наук», во второй работе предложена интерпретация *психологии* психологической *методологии* с позиций рациогуманистической мировоззренческой ориентации.

В рассматриваемом здесь подходе выделены две группы процессов этой дисциплины. В процессах (2а) происходит внедрение компонентов научного знания в психологическую науку и практику, в индивидуальные и коллективные формы психологической организации – знаниевые, практические, ценностные и др. составляющие. Осуществляют и регулируют эти процессы психологи и исследовательские коллективы с учетом сложившихся традиций и позиций психологических школ.

Все составляющие процессов (2б) являются психологическими. В процессах этого типа научно-психологическое знание развивается исключительно за счет специалистов своей отрасли и знаний, накопленных в ходе формирования психологической науки.

**Научные методы психологических исследований.** Использование в психологических исследованиях методов других наук сопряжено с перманентной дискуссией о возможностях, пределах и допустимых формах применения научного знания в психологии. Примеры аргументаций сторон приведены, в частности, в [1].

В группе процессов (3а) происходит изменение психологического модуса при регуляции процесса элементами модуса научного знания. Ярким примером являются эмпирические методы психологических исследований с использованием опросников: понимание и интерпретация текста испытуемым – это преимущественно предметные области семиотики и языкознания, а обработка полученных результатов происходит с помощью аппарата математической статистики.

Отличие процессов (3б) от предыдущей группы состоит в том, что источником изменений являются компоненты не психологического, а научного знания. Таковы, в частности, процессы тестирования достижений учеников по школьным дисциплинам, если рассматривать тестирование как констатирующий психологический эксперимент для исследования объема и структуры знаний испытуемых (т.е. их индивидуально-психологических характеристик).

И в заключение. Известны исследования во всех выделенных в этой работе предметных областях (которые представлены здесь типами процессов), но они не оформлены как психологические дисциплины, хотя, как показано, методологические основания для этого есть. По всей видимости, такой запрос либо еще не сформирован, либо не акцентирован в научном медиапространстве.

## Библиографический список

1. Балл Г.А. «Психология» методологии: рациогуманистический взгляд // Вопросы психологии. 2011. № 2. С. 3–13.
2. Балл Г.А., Мединцев В.А. К построению формальных моделей культурных процессов // Горизонты образования. Севастополь, 2013. № 3. С. 186–193.
3. Балл Г.А., Мединцев В.А. Теоретико-множественный метод описания процессов и его применение в психологии: монография. К.: Педагогічна думка, 2016. 88 с.
4. Клирманс А. Грандиозный вызов для психологии: интегрируй и познавай! / Пер. с англ. В.Мединцев // Теоретичні дослідження у психології: монографічна серія. Сост. В.О. Медінцев. Том. IV. 2018. С. 83–90. [Электронный ресурс]: <http://theor-research.georgyball.com>.
5. Мединцев В.А. Вопросы интеграции психологического знания в контексте системного описания культуры // Системная психология и социология. 2018. № 4 (28). С. 14–25.
6. Реут Д.В., Половова В.С. Цикл Кребса: новая семиотическая машина креативности // Мир психологии. №2(90). 2017. С. 218–231.
7. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2003. 1312 с.
8. Чуприкова Н.И. Психика и психические процессы (система понятий общей психологии). – Языки славянской культуры: Знак, 2015. 608 с.
9. Юревич А.В. Психология и методология. М.: Изд-во ИПРАН, 2005. 312 с.



## РАЗВИТИЕ ИНТЕГРАТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

**Аннотация.** В статье описывается опыт развития представлений студентов о соотношении теории и практики в психологии в рамках учебной дисциплины «Методологические основы психологии». Обсуждаются конкретные приемы развития интегративных представлений студентов о неразрывной связи и единстве теоретической психологии, практической психологии и психологической практики.

**Ключевые слова:** методология психологии, теоретическая психология, психологическая практика, преподавание психологии, интегрированные представления, методические приемы.

Необходимость интеграции для современной психологической науки провозглашается в настоящее время в трех планах: в плане интеграции сообщества психологов, интеграции отдельных психологических дисциплин и интеграции психологического знания в целом [5]. Интеграция рассматривается при этом как «ключевой фактор дальнейшего развития психологии как самостоятельной научной дисциплины» [5, с. 41]. В то же время, как отмечают авторы, реальное осуществление интеграционных процессов в психологии идет крайне медленно. Одной из причин такого положения является «наличие не вполне адекватных установок в отношении понимания механизмов, технологии и средств интеграции у психологов исследователей» [там же]. Мы разделяем данную точку зрения.

Целью данной статьи является описание ряда методических приемов развития интегративных представлений у студентов будущих психологов о неразрывной связи теории и практики в психологии, которые оформились в почти пятнадцатилетнем опыте преподавания автором статьи учебной дисциплины «Методологические основы психологии».

Прежде чем обратиться к конкретным методическим приемам, расскажу об одном горьком опыте. «Ударим скальпелем по метастазам злокачественных методологических образований на теле психического!» – такую подпись к своему рисунку сделала одна из моих студенток в 2005 году, когда я только начинала преподавать методологию психологии. Это был шок! Как же я преподавала, если у студентки сложилось такое отношение к методологии? Возможно, конечно, я сама спровоцировала данную ситуацию, когда сообщила студентам о том, что некоторое время велись споры, включать ли данную дисциплину в подготовку профессиональных психологов. Студентка, которая нарисовала данный рисунок и сделала соответствующую подпись, была особенно талантливой, тонко чувствующей, любящей практическую психологию, и, по всей видимости, она просто по-своему, в соответствии со своими представлениями, пыталась как-то «защитить» практическую психологию от «методологии». В письменном варианте обратной связи эта студентка написала, что В. П. Зинченко прав, призывая не погружаться в методологию с молодости (Имеется в виду высказывание В.П. Зинченко «Береги честь смолоду: не погружайся в методологию. Устанешь» / Живое знание: психологическая педагогика. 2-е изд. испр. и доп. Самара, 1998. 296 с. (с. 282). Приводится по: Цукерман Г. А. Обучение, творчество и понимание как синонимы // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 110-113.). Прошло много лет, эта студентка успешно закончила аспирантуру, защитила диссертацию, и сейчас практикует, пишет, переводит, проводит семинары. Я радуюсь ее успехам, как радуюсь и тому, что мы не потеряли с ней связь. Тогда, в 2005 году этот рисунок заставил меня задуматься о необходимости особых подходов в преподавании методологии психологии.

К необходимости развития у студентов интегративных представлений о теоретической и практической психологии я пришла, в частности, анализируя тексты обратной связи от студентов, которым предлагалось завершить фразу «Когда я думаю о методологии психологии ...» (В последние годы студенты выполняют по окончании курса два задания на выбор: 1) завершают предложение «Методология психологии для меня – это ...»; 2) и/или пишут небольшое по объему эссе «Как я понимаю методологию психологии»).

Приведу выдержки из студенческих работ (n = 40) 2005 года, представляющих собой тексты из 4-5 (или более) суждений: «я думаю, что это очень сложный (трудный) курс» (14 высказываний); «методология мне кажется наукой сложной, иной раз "болтологической" и не имеющей прямого выхода на практику»; «я не понимаю ее смысла и значения» (5), «до сих пор не могу понять, о чем этот предмет»; «понимаю, что очень многое остается непонятным» (7); «страшно сдавать экзамен» (10);

«мне становится страшно», «я прихожу в ужас» (2); «мне становится не по себе, потому что мне кажется, что ничего в этом не понимаю...» (2), «мне кажется, что я абсолютно ничего не знаю» (2); «у меня возникает чувство, что у меня полностью отсутствует абстрактно-логическое мышление и у меня снижается самооценка»; «представления о методологии, которые есть у меня в голове очень смутные, не объединенные в систему, мало осознанные, я не могу применить их на практике...»; «практической пользы от пройденного и разобранный материал я, к сожалению, не вижу»; «вряд ли я буду использовать в своей работе эту информацию»; «меня очень интересует, как она может пригодиться мне в моей будущей деятельности. Пока связи, полезности теории для практики психолога я не вижу»; «наверное, она все-таки необходима мне как будущему психологу, а может и нет...».

Были, конечно, и в тот первый год позитивные отклики, в которых студенты писали о нужности, важности, значимости, необходимости, интересности «многогранной» методологии как «теоретического фундамента» психологии; студенты отмечали роль методологии в подготовке выпускной квалификационной работы; указывали на развитие «способности думать», «мыслить методологически»; высказывали желание «познать, понять, постичь», «присвоить это знание», поскольку методология «делает человека на целую голову выше»; одна студентка написала о своей радости от понимания того, что она вышла «на новый уровень познания»; и у одного студента возникло желание самому написать книгу по методологии, где «все будет ясно, конкретно, с точными ссылками и приложениями».

Радуясь позитивным откликам, я все же «озадачилась» множеством негативных моментами. Обдумывание содержания студенческих работ привело меня постепенно к размышлениям о том, что снять эмоциональные и интеллектуальные проблемы можно, в частности, раскрывая практическую значимость теоретических знаний и данной дисциплины в целом.

Перейдем к краткому представлению отдельных методических приемов в развитии интегративных представлений студентов о теории и практике в психологии. В числе таких методических приемов обсуждение отдельных авторских идей, анализ текстов, дискуссии, рефлексия, эссе.

*Обсуждение отдельных авторских идей* в этом плане мы начинаем на первом занятии с положений Г. П. Щедровицкого о роли мыследеятельности в жизни и профессиональной деятельности человека. В частности, мы обсуждаем мысль Щедровицкого о том, что люди «живут в идеальном пространстве (если им свезло и они сумели его построить)» [6]. Приведем также в качестве примера известный афоризм Роберта Кирхгофа о том, что «нет ничего практичнее хорошей теории», который, связывая воедино теорию и практику, полезен как сильный инструмент формирования интегративных представлений у студентов.

*Анализ текстов, посвященных проблемам соотношения теории и практики* – главный методический подход при формировании интегративных представлений у студентов. Здесь первоочередными являются фундаментальная работа Л. С. Выготского [3], статья Ф. Е. Василюка [1], текст учебного пособия Т. В. Корниловой и С. Д. Смирнова [4]. Особое внимание уделяется анализу текстов крупных современных исследователей проблемы, в числе которых А.Л. Журавлев, В.А. Мазилев, Т.Д. Марцинковская, Д. В. Ушаков, А. В. Юревич, А. М. Двойнин, и др. [2], [5]. Радует, что данная проблема находит освещение в публикациях и достаточно широко дискутируется.

*Дискуссии* в рамках наших занятий разворачиваются, в частности, вокруг вопросов типа: «является ли исследовательская практика практикой?», «может ли исследовательская практика как поставщик знания отвечать за использование этого знания в практических целях?» [4]; «что в исследованиях идет раньше: теория или практика»; «можно ли сказать, что "нет ничего теоретичнее хорошей практики?"». *Рефлексия* применяется нами в ходе рассмотрения многих теоретических проблем, когда студентам предлагается обсудить вопросы подобного рода: «Как это связано с написанием вашей выпускной квалификационной работы?», «Какое это имеет отношение к практической деятельности психолога?», «А к жизни это имеет какое-то отношение?». *Эссе на тему «Роль методологического знания в профессиональной деятельности психолога»* помогает понять, насколько студенты освоили идею о единстве теории и практики в психологии.

В заключение приведу текст на тему «Методология психологии для меня – это...», написанный в апреле этого года студенткой четвертого курса бакалавриата *П. Ф.*: «Методология психологии для меня – это научная дисциплина, с которой я познакомилась не так давно, но которая успела полюбить меня своей философичностью. Для меня это более общая наука, база для всей психологии. Методология психологии расширяет и конструирует представления о теоретических и психологических знаниях. Но методология психологии видится мне и как ребенок-подросток, который уже знает что-то о путях, по которым ему можно пойти, начав свой взрослый путь. Возможно, она уже ребенок в юности, но все равно, как и он, стоит на перепутье: что выбрать своим предметом и методом? Мне

остается только пожелать исследователям в этой области сил, терпения и новаторства в решении основных методологических проблем психологии. Несомненно, исследования должны привести теорию психологии в такое свое состояние, которое позволит ей питать теоретической базой все остальные отрасли психологии и удовлетворять запросы психологов-практиков, осуществляя выгодное взаимовлияние и взаимный обмен».

Подводя итог выше сказанному, мы можем сказать, что «интеграция рождается в головах». И для того, чтобы ускорить интеграционные процессы в психологии, основу для них нужно закладывать уже на студенческой скамье, формируя у студентов интегративные представления о неразрывной связи между психологической теорией и психологической практикой. Мы разделяем убежденность В. А. Мазилова и Ю. Н. Слепко [5] о том, что стихийная интеграция, отмечающаяся в настоящее время в психологии, может и должна дополняться целенаправленной интеграцией, когда принимаются действия, целенаправленно реализующие интегративные установки. Полагаем, что наша практика отвечает этой задаче.

### **Библиографический список**

1. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической // Московский психотерапевтический журнал, 1992, № 1. С. 15–32.
2. Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, А.В.Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 574 с.
3. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти т. М., 1982. Т.1. С. 291–436.
4. Корнилова, Т. В. Методологические основы психологии: Учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. – СПб.: Питер, 2012. Глава 6. Психология как самостоятельная наука. Раздел 6.4. Практика в противопоставлении психологической теории. С. 172–181.
5. Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Интеграция и психология: лики интеграции / Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования: материалы национальной научно-практической интернет - конференции с международным участием / под науч. ред. В.А.Мазилова. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2018. – 180 с. С. 39–47.
6. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. М.: Школа культурной политики, 1997. – 656 с.

УДК 159.9

**Ю.П. Поваренков**

### **УТОЧНЕННАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ОСНОВНЫХ ПОДХОДОВ К ПЕРИОДИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Аннотация.** В статье выявлены и проанализированы периодизации профессионального развития личности. Показано, что они делятся на онтогенетические, профессионалогенетические, качественные, статусные и смешанные. Онтогенетические периодизации отражают закономерности профессионального и карьерного развития личности как компонента жизненного пути и учитывают ее хронологический возраст. Профессионалогенетические периодизации отражают специфику профессионального и карьерного развития личности в рамках конкретных профессий и учитывают ее профессиональный (карьерный) возраст. Остальные периодизации не имеют самостоятельного значения и используются как уточняющие. В статье оцениваются слабые и сильные стороны периодизаций, их адекватность реальным закономерностям профессионалогенеза. Отмечено, что существующие периодизации активно критикуются и теоретиками, и практиками. На основе проведенного анализа намечаются перспективы создания эффективной периодизации профессионального становления личности на основе принципов структурно-уровневого подхода. Предполагается, что такая периодизация должна интегрировать различные подходы к периодизации, учесть их сильные стороны и нивелировать слабые.

**Ключевые слова:** профессионализация личности, профессионалогенез, стадии профессионального становления, профессиональный цикл, профессиональный и карьерный возраст, единицы периодизации, основания периодизации.

В любой науке (исторической, социальной, биологической, геологической и т.д.) , которая занимается изучением развития, проблеме периодизации всегда отводится ключевая роль. Сказанное абсолютно справедливо и по отношению к психологии профессионального становления личности (ПСЛ). И объясняется это тем, что периодизация ПСЛ имеет важное теоретическое и прикладное значение.

Ее теоретическая значимость состоит в том, что периодизация систематизирует накопленные знания, отдельные концепции, касающиеся процесса профессионализации и выстраивает их в логике тех реальных изменений, преобразований, новообразований личности и деятельности профессионала, которые происходят с ней в процессе профессионализации в заданной временной перспективе. Различные по объему и содержанию единицы анализа профессионализации, используемые в структуре периодизации, позволяют фиксировать ее закономерности и тенденции разного уровня обобщенности. В рамках периодизации эти закономерности систематизируются в форме динамической системы, которая позволяет представить процесс ПСЛ в целом, в единстве всех его этапов и факторов, как значимый компонент или часть жизненного пути человека. Важная методологическая роль периодизации заключается в том, что она позволяет представить ПСЛ в целом и учесть ее частные закономерности, включенные в контекст профессионализации как целостного процесса.

Практическая значимость периодизации ПСЛ заключается в том, что она является методической основой и ориентиром при решении целого комплекса прикладных задач сопровождения профессионала на разных этапах его становления и реализации. В частности, адекватная периодизация позволяет априори учитывать специфику каждого этапа профессионализации в плане: знания характерных для них нормативных проблем; в знания арсенала адекватных методов диагностики уровня профессионализации; представления о специфических технологиях и методов сопровождения развивающегося профессионала.

Учитывая высокую теоретическую и практическую значимость проблемы периодизации профессионального становления личности, она активно исследуется и широко обсуждается отечественными и зарубежными психологами [1], [2], [3], [4], [6], [10]. Высокую степень актуальности решения данной проблемы мы не однократно подчеркивали в наших предыдущих исследованиях [5], [7], [8].

В настоящее время отечественными и зарубежными психологами предложены различные варианты периодизаций профессионального становления и реализации личности, которые с определенной степенью условности можно сгруппировать в несколько типов. Мы уже предпринимали такую попытку в наших предыдущих работах. Однако накапливаемые теоретические и эмпирические данные потребовали уточнения, предложенной ранее классификации периодизаций. И в этом заключается основная задача настоящей статьи.

Другая задача статьи состоит в том, чтобы дать конструктивную критику различных концепций периодизации, обозначить их сильные и слабые стороны, соотнести их между собой. Еще одна задача настоящей статьи - наметить перспективы разработки такой периодизации профессионального становления, которая бы максимально отражала реальные закономерности профессионального становления личности и соответствовала интересам как теоретиков, так и практиков.

Прежде всего представим общую структуру разработанной нами уточненной классификации периодизаций, а затем остановимся на анализе каждой из них. Напомним, что любая периодизация это деление процесса развития на определенные этапы с опорой на конкретные основания. Наша классификация строится с учетом двух связанных между оснований. Первое назовем содержательным, т.к. оно опирается на специфику появляющихся в ходе профессионализации новообразований, а второе - формальным, т.к. оно учитывает лишь временные показатели (возраст профессионала).

Наиболее часто в литературе предлагаются онтогенетические периодизации, значительно реже - профессионалогенетические. В психологических исследованиях также упоминаются качественные и смешанные периодизации. Дадим краткую и предельно общую характеристику каждого из подходов.

**1. Онтогенетические периодизации.** Особенностью этих периодизаций является то, что в них в качестве временного (формального) фактора выделения этапов используется хронологический возраст субъекта труда.

Этих периодизаций достаточно много, а первая была разработана классиком целостного подхода к исследованию профессионализации Д. Сьюпером [10], в рамках его психологической теории

"профессиональной зрелости". При ее создании Сьюпер опирался на периодизации жизненного пути личности, предложенные Ш. Бюллер и Э. Эриксоном и она включает 5 стадий, часть которых разбивается на отдельные фазы. Рассмотрим в качестве примера, данную периодизацию более подробно

1. *Стадия пробуждения* (от рождения до 14 лет). Данная стадия характеризуется тем, что Я-концепция ребенка развивается благодаря ее идентификации со значимыми взрослыми. Она включает *фазу фантазии* (4–10 лет), в рамках которой доминируют детские потребности, а профессиональные роли проигрываются в фантазии; *фазу интересов* (11–12 лет), когда формируются профессионально значимые предпочтения; *фазу способностей* (13–14 лет), когда происходит апробация индивидуальных способностей, появляются представления о профессиональных требованиях и профессиональном образовании.

2. *Стадия исследования* (15–24 лет). На данной стадии индивид пытается опробовать себя в различных ролях при ориентации на свои реальные профессиональные возможности. Она включает *фазу эксперимента* (15–17 лет), на которой осуществляется предварительный профессиональный выбор и его апробация в фантазии; *фазу перехода* (18–21), на которой индивид пытается реализовать свою Я-концепцию; и *фазу формирования*, которая предполагает овладение составом профессиональной деятельности (22–24).

3. *Стадия консолидации* (25–44 лет) характеризуется стремлением обеспечить в найденном профессиональном поле устойчивую личностную позицию. Она включает *фазу пробы* (самоутверждение в рамках выбранной профессиональной деятельности или повторный выбор, 25–30 лет) и *фазу стабилизации* (направление всех усилий в единое русло, 31–44 года).

4. *Стадия сохранения* (45–64 лет) профессиональное развитие индивида идет в одном определенном направлении, без выходов за рамки найденного профессионального поля. Работники стараются сохранить за собой то положение на производстве или службе, которого они добились на предыдущем этапе.

5. *Стадия спада* (с 65 лет) происходит развитие новых ролей: возможен уход из профессиональной жизни либо частичное участие в ней, и наблюдение за профессиональной деятельностью других людей.

**2. Профессионалогенетические периодизации.** Их значительно меньше и их главной особенностью является то, что в качестве временного (формального) основания для периодизации используется профессиональный возраст человека, т.е. профессиональный стаж самостоятельной работы в рамках выбранной профессии. В качестве примера рассмотрим периодизацию, предложенную Завалишиной Д.Н [1] в рамках ее подхода к профессионализации с позиций категории онтологического субъекта. Она выделяет три стадии профессионализации личности:

- 1) адаптация человека к профессиональному труду - трудовой стаж работы до 5 лет;
- 2) идентификация личности с профессией - стаж работы до 10 лет;
- 3) выбор субъектом способа существования в профессии – стаж работы более 10-15 лет.

Для характеристики каждой стадии автор использует 4 базовых показателя:

- конкретизация системы "человек и профессия", которая задает рамки профессионального развития субъекта;

- определение основной задачи, которую решает субъект на данной стадии развития;

- выделение ведущего противоречия, которое разрешается субъектом;

- степень (уровень) профессионализма субъекта.

Так, например, основная задача, решаемая субъектом на первой стадии профессионализации - познавательное и действенное овладение новыми условиями, средствами, режимами труда; на второй стадии - освоение и принятие ( полное или частичное) своей профессии, отождествление себя с профессиональным сообществом; а на третьей стадии - субъектом решается задача выбора творческого или нормативного способа существования в профессии

**3. Качественные периодизации.** В этой группе периодизаций временной фактор как формальное основание периодизации вообще не учитывается. Таких периодизаций немного и они слабо представлены в отечественной и зарубежной психологии. В качестве примера можно привести периодизацию А.К.Марковой [4]. Она выделяет 5 уровней и 9 этапов профессионализма, не принимая во внимание не хронологический, не профессиональный возраст субъекта труда:

1) допрофессионализм, он включает этап первичного ознакомления с профессией;

2) профессионализм, он состоит из трех этапов: профессиональной адаптации, самоактуализации в профессии и этапа мастерства;

3) суперпрофессионализм, он также включает три этапа: свободное владение профессией в форме творчества, овладение рядом смежных профессий, творческое самопроектирование себя как личности;

4) непрофессионализм, то есть осуществление деятельности на фоне деформации личности;

5) послепрофессионализм – завершение профессиональной деятельности

К группе качественных периодизаций можно отнести так называемые статусные периодизации. В рамках данных периодизаций традиционно выделяются следующие стадии-статусы профессионализации: оптант, ученик, адаптант, специалист, мастер, наставник и т.д.

**4. Смешанные периодизации.** В этой группе периодизаций используется сочетание возрастных, качественных и иные основания для построения периодизации. В качестве примера рассмотрим периодизацию Е.А.Климова [2].

Он выделяет два больших этапа развития субъекта труда: допрофессиональное и собственно профессиональное развитие, которые, в свою очередь делятся на ряд стадий. Так первый этап делится на следующие стадии:

1) стадия предыгры (от рождения до 3 лет); она, по мнению автора составляет около 5% времени, если принять за 100% «юридический» цикл развития субъекта трудовой деятельности от рождения до пенсионного возраста.

2) стадия игры (от 3 до 7-8 лет); она составляет 7% от условного цикла развития субъекта труда;

3) стадия овладения учебной деятельностью (от 7-8 до 11-12 лет); также по мнению автора составляет 7% от отмеченного цикла;

В рамках второго этапа автором выделяются следующие стадии:

4) стадия оптации, результатом которой является формирование реалистического представления о референтной профессиональной общности, от 11-12 до 14-18 лет;

5) стадия профессиональной подготовки, ее результатом является формирование профессиональной готовности, от 15-18 до 16-23 лет;

6) стадия адаптации, в рамках которой молодой специалист привыкает к новым условиям деятельности;

7) стадия интернала, когда человек достигает нормативного уровня профессиональных требований.

Далее, находясь в статусе интернала, специалист, по мнению Е.А.Климова, проходит различные фазы этого уровня профессионализации: фазы мастерства, авторитета и наставника. Для каждой из выделенных фаз характерен свой специфический уровень профессионализма.

Проведенная выше первичная систематизация периодизаций профессионального развития субъекта труда позволяет перейти к анализу сильных и слабых сторон каждой из них.

Большинство существующих в отечественной и зарубежной психологии периодизаций относится к группе онтогенетических. Они опираются на известные закономерности онтогенетического и личностного развития субъекта труда и ориентированы на изучение общих или универсальных тенденций профессионального развития, которые не зависят от вида профессиональной деятельности и профессии.

Самым существенным достижением данных периодизаций является то, что в них зафиксирован так называемый цикл профессионального становления и реализации субъекта труда. Профессиональный цикл - это "последовательность периодов или этапов в жизни работника, включающие знакомство с миром профессий и профессиональный выбор, получение образования и профессиональной подготовки, начало самостоятельной работы и накопление опыта, продвижение по служебной лестнице и периоды дальнейшей профессионализации" [3, стр. 714].

В большинстве онтогенетических периодизаций профессиональный цикл, во-первых, четко фиксируется, хотя для обозначения его отдельных стадий могут использоваться разные термины, а, во-вторых, он рассматривается как компонент жизненного цикла человека, в котором выделяются допрофессиональные и постпрофессиональные этапы.

Развернутая критика **онтогенетических** периодизаций ведется по следующим направлениям.

1. Онтогенетические периодизации опираются на те или иные представления о жизненном пути человека в целом и в той или иной форме пытаются копировать его. В силу этого, основные тенденции жизненного пути в определенной степени маскируют ведущие закономерности становления профессионала, что существенно сказывается на адекватности наших представлений о данном процессе.

2. Все периодизации этой группы в качестве временного параметра используют лишь хронологический возраст человека, который никак не соотносится с его "профессиональным возрастом", т.е. с профессиональным стажем и профессиональным опытом. Тем самым решение отдельных профессиональных задач жестко увязываются с конкретным возрастом человека. Исходя из этого, поиск работы возможен только в юношеском возрасте, окончание профессиональной карьеры связано только со старостью, а достижение максимальных результатов в профессиональной деятельности возможно только в среднем возрасте и т.д. Но такая тесная связь между хронологическим возрастом человека и спецификой решаемых задач профессионального развития прослеживается далеко не всегда.

3. Из сказанного следует, что онтогенетические периодизации реализуют моноциклический подход к пониманию профессионального развития, который образно можно обозначить формулой "одна жизнь - одна профессия". Такие представления также слабо соотносятся с реальностью, т.к. человек в течении жизни может неоднократно менять и профессию, и специальность, и специализацию в рамках одной профессии и т.д. Поэтому стабильная профессиональная карьера, как полностью совпадающая с жизненным циклом человека является лишь частным случаем полициклического профессионального развития.

Главная особенность **профессионалогенетических** концепций периодизации заключается в том, что они отталкиваются не от общих закономерностей личностного и психического развития человека, а учитывают специфику развития и реализации субъекта труда в рамках конкретной профессиональной деятельности. Именно поэтому сильной стороной этой группы периодизаций является ориентация на изучение и обобщение специфики собственно профессионального развития человека.

С этой целью в периодизациях данного типа в качестве формального основания используется профессиональный возраст человека, в качестве которого может выступать общий или профессиональный трудовой стаж, длительность обучения (курсы, семестры), длительность поиска и выбора профессии и т.д. Такой "специализированный" подход обеспечивает более дифференцированное изучение профессионализации и позволяет, как мы уже отмечали в наших публикациях [8], зафиксировать специфические закономерности профессионального развития субъекта труда.

Критика **профессионалогенетических** периодизаций ведется по следующим направлениям.

1. Несмотря на существование некоторых обобщающих подходов, большинство периодизаций данного типа приспособлены для описание закономерностей профессионального развития человека в рамках конкретного вида профессий ( учителей, менеджеров, врачей, инженеров-конструкторов и т.д.) Абсолютизация такого подхода затрудняет выделение и изучение универсальных закономерностей профессионализаций, общих для всех профессий или для их конкретных типов (человек-человек, человек-техника и т.д.).

2. В этих периодизациях практически не учитываются реальные связи жизненного и профессионального пути. Абстрагируясь от этих связей мы должны будем признать, что профессиональная адаптация юноши будет происходить также как профессиональная адаптация человека, находящегося на стадии взрослости. По этим же причинам не будет отличаться профессиональная адаптация человека, который осваивает первую в жизни профессию или для него это уже вторая, третья и т.д. профессия. Но эти выводы не соответствуют реальности, так как жизненный и профессиональный опыт субъекта труда влияет на содержание и динамику профессионализации.

3. В рамках профессионалогенетических периодизаций не охватывается весь цикл профессионального становления и реализации личности. Эти периодизации обычно начинаются с описания профессиональной адаптации, т.е. охватывают только этап самостоятельной профессиональной деятельности. Таким образом, за рамками анализа остается поиск и выбор профессии ( процесс первичной и вторичной оптации вообще не включается в эти периодизации), профессиональное обучение, формирование профессиональной готовности и т.д. Все указанные моменты существенно сужают концептуальные возможности профессионалогенетических периодизаций в плане описания и изучения профессионализации как целостного и непрерывного процесса, начинающего с первичной оптации.

Качественные периодизации профессионализации встречаются в психологической литературе достаточно редко и чаще всего рассматриваются как дополнение к онтогенетическим и профессионалогенетическим периодизациям. Они не имеют самостоятельного значения, т.к. в них не используется фактор времени, в качестве формального основания для периодизации, что является ведущим требованием. Но они представляют большой интерес в плане уточнения системных критериев профессионализации и интегральной характеристики ролевых функций профессионала, т.е. позволяют дать качественную характеристику уровня профессионализации субъекта труда.

Итак, мы закончили обзор основных подходов к периодизации профессионального становления и анализ их слабых и сильных сторон. Проведенный анализ позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Отечественные и зарубежные психологи уделяют самое пристальное внимание проблеме периодизации профессионального становления личности, в силу ее высокой теоретической и практической значимости. Теоретическая значимость данной проблемы заключается в том, что адекватная периодизация позволяет систематизировать, обобщить и согласовать многочисленные эмпирические факты и частные закономерности. А это, в свою очередь, позволяет зафиксировать профессионализацию как целостный, непрерывный процесс, охватывающий значительную часть жизненного пути личности.

Практическая значимость заявленной проблемы видится в том, что адекватная периодизация профессионального развития является концептуальной основой для разработки и реализации психологической теории сопровождения и поддержки профессионала на разных этапах его профессионального пути.

2. В настоящее время в отечественной и зарубежной психологии сложилось большое количество различных периодизаций профессионального становления и реализации личности, которые с определенной долей условности можно поделить на несколько групп (типов): онтогенетические, в которых в качестве временного фактора используется астрономический возраст человека; профессионалогенетические, в которых в качестве временного фактора используется профессиональный возраст (профессиональный стаж) человека; качественные, в которых временной фактор не используется; и смешенные, в которых используются качественные и разные временные основания.

Большинство периодизаций относится к первой группе, значительно реже встречаются периодизации второй группы, периодизации третьей и четвертой группы лишь упоминаются в литературе.

3. Все выделенные периодизации подвергаются серьезной критике, при этом в литературе подчеркиваются как слабые, так и сильные стороны каждой из них. К числу недостатков, существующих периодизаций относят: ориентация на моноцикличность профессионального развития, привязанность к хронологическому возрасту человека, несогласованность тенденций общего и профессионального развития, неполный охват основных стадий профессионализации, не полный учет взаимодействия внешних и внутренних, социальных и индивидуальных факторов профессионализации, редукция содержания профессионального развития и т.д. Отмечается, что адекватная периодизация профессионального становления должна быть комплексной, при ее разработке необходимо преодолеть недостатки каждой из выделенных группы периодизаций и опираться на их преимущества.

4. Адекватная периодизация профессионального становления личности должна соответствовать ряду требований. Во-первых, учитывать тот факт, что превращение индивида в профессионала это длительный непрерывный процесс, охватывающий существенную часть жизни человека и включающий различные периоды и фазы. Во-вторых, принимать во внимание, что профессионализация имеет не только социально-экономическое, но и индивидуально-личностное значение для каждого человека и рассматривается им как средство самореализации и развития. В-третьих, ориентироваться на особенности современной социально-экономической ситуации, на новые требования, которые предъявляются к личности и деятельности профессионала, как активного участника экономического процесса. В-четвертых, опираться на последние достижения психологической науки в области изучения психологических закономерностей формирования и функционирования субъекта труда, учитывать многообразие форм его профессиональной активности, структурно-уровневый характер данных процессов.

5. В качестве теоретической основы для разработки адекватной концепции периодизации профессионального становления и реализации личности мы рассматриваем базовые принципы системогенетического подхода. Его концептуальные возможности широко используются в психологии для решения широкого комплекса теоретических и прикладных проблем, а его продуктивность подтверждена результатами многочисленных исследований.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00782.

## **Библиографический список**

1. Завалишина, Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития [Текст] / Д.Н.Завалишина.- М.: Институт психологии РАН, 2005.- 376 с.



2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Климов Е.А. - Ростов-на-Дону.: Феникс, 1996.- 509 с.
3. Крайг Г. Психология развития [Текст]/ Г.Крайг.- Спб.: Питер, 2000.- 992 с.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / Маркова А.К.- М.: Знание, 1999.- 184 с.
5. Поваренков, Ю.П. Периодизация профессионального становления личности: полициклический подход (часть 1) [Текст] / Поваренков Ю.П.-Вестник ЯрГУ им. П.Г. Демидова, Серия Гуманитарные науки, 2015, № 4 (34).- С.89-93
6. Поваренков Ю.П. Периодизация профессионального становления личности: полициклический подход (часть 2) [Текст] / Поваренков Ю.П. - Вестник ЯрГУ им. П.Г. Демидова, Серия Гуманитарные науки, 2016, № 1 (34).- С.89-93.
7. Поваренков, Ю.П. Системогенетический подход к пониманию профессионально важных качеств субъекта труда / Ю.П. Поваренков.- Ярославский педагогический вестник.- 2012.-Т2.-№ 1.- С.232-237
8. Поваренков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю.П.Поваренков.- Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2013.- 322 с.
9. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров.- 4-е изд. - М.: Сов. энциклопедия, 1986. - 1600 с.
10. Super, D.E The psychology of career [Text] / D.E. Super.- N.Y.: Harper&Brothers, 1957.- 400 с.



## **РАЗДЕЛ II**

### **РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ, ПРОВОДИМЫЕ В КОНТЕКСТЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОЛОГИИ**



## СВЯЗЬ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ

**Аннотация.** Эмпирическое исследование связи корпоративной культуры и субъективного благополучия сотрудников организации позволило выявить связь между отдельными показателями корпоративной культуры.

**Ключевые слова:** корпоративная культура; субъективное благополучие; вовлеченность; миссия; адаптивность; согласованность.

Современная жизнь практически каждого человека связана с работой в какой-либо организации. Трудно представить, какое огромное количество различных компаний существует в мире. И каждая из них обладает собственной корпоративной культурой. Естественно, чем сильнее развита корпоративная культура, тем выше уровень мотивации к работе у сотрудников, тем больше позитивных эмоций они получают, выполняя свои профессиональные обязанности, и тем выше уровень производимых фирмой товаров или услуг. Все это подтверждает необходимость исследования данной области профессиональной жизни человека. Поэтому крайне важно исследовать особенности профессиональной деятельности сотрудников, обнаруживать различные факторы, влияющие на субъективное благополучие каждого работника. Многие из этих факторов содержатся в корпоративной культуре компании [2].

*Целью* нашего исследования стало выявление взаимосвязи между показателями корпоративной культуры, а также между субъективным благополучием сотрудника и показателями корпоративной культуры.

*Выборка:* исследование проводилось в 2018 году на базе фабрики «Мебель даром» (г. Москва). В качестве респондентов выступили 30 сотрудников фирмы – 12 мужчин в возрасте от 18 до 58 лет; 18 женщин в возрасте от 19 до 48 лет.

В исследовании были использованы две методики.

«Шкала субъективного благополучия» (ШСБ) в адаптации М.В. Соколовой позволяет оценить эмоциональный компонент субъективного благополучия. М.В. Соколова рассматривает три определения субъективного благополучия. В первом акцент делается на том, что человек достигает благополучия, если соблюдает нормы поведения и мышления, принятые обществом, в котором он живет. Основной идеей второго определения является то, что человек достигает благополучия, если удовлетворяет свои желания, живет в соответствии с его индивидуальными нормами. В третьем определении говорится о достижении человеком благополучия при его внутреннем ощущении счастья [3].

Созданная Даниелем Денисоном методика «Модель Денисона» позволяет изучить корпоративную культуру с помощью выделения четырех составляющих корпоративной культуры: миссия (определяет значимое направление развития корпорации), адаптивность (способность к изменениям, внимание к клиентам, обучаемость организации), вовлеченность (предоставление полномочий, ориентация на работу в команде, возможности развития), согласованность (вовлеченность в ценности, способность к консенсусу, координация и интеграция) [1].

*Гипотезы исследования:* 1) предполагается, что субъективное благополучие персонала прежде всего будет коррелировать с такими составляющими корпоративной культуры, как «вовлеченность» и «согласованность»; связь корпоративной культуры с показателями «миссия» и «адаптивность» будет минимальной или полностью будет отсутствовать; 2) возможно, имеется связь между отдельными показательными показателями корпоративной культуры.

*Процедура исследования.* Респонденты отвечали на вопросы методик в режиме онлайн тестирования. Заполненные опросные листы обрабатывались в соответствии с ключами, приложенными в методиках. Для выявления связи между субъективным благополучием сотрудника и некоторыми составляющими корпоративной культуры нами был использован коэффициент корреляции Спирмена, который является непараметрическим методом, используемым для статистического изучения связи между явлениями. Для статистической обработки данных применялась программа IBM SPSS Statistics 21.0.

Таблица 1.

**Корреляция показателей корпоративной культуры и субъективного благополучия**

	ШСБ	Вовлеченность	Адаптивность	Миссия	Взаимодействие
ШСБ	---	-,132	-,038	-,122	-,047
Вовлеченность	-,132	---	,007	,063	,041
Адаптивность	-,038	<b>,479**</b>	---	<b>,656**</b>	<b>,363*</b>
Миссия	-,122	,344	<b>,656**</b>	---	<b>,472**</b>
Взаимодействие	-,047	<b>,376*</b>	<b>,363*</b>	<b>,472**</b>	---

Исходя из данных, приведенных в Таблице № 1, можно сделать вывод, что связь между субъективным благополучием сотрудников данной организации и их корпоративной культурой не выявлена.

Но, как можно видеть в представленной таблице, присутствуют корреляции и тенденции к наличию корреляции между показателями методики «Модель Денисона»: показатель Адаптивности коррелирует с показателем Вовлеченности и Миссии, а также наблюдается тенденция к корреляции Адаптивности с Взаимодействием. Показатель Миссии коррелирует с Взаимодействием. Можно наблюдать тенденцию к формированию корреляции между Взаимодействием и Вовлеченностью. Данные показатели вполне могут коррелировать между собой, так как понятия вовлеченности, адаптивности, миссии и взаимодействия имеют общие черты и пересекаются во многих процессах. Таким образом, гипотезу о том, что субъективное благополучие сотрудников исследуемой организации связано с их корпоративной культурой можно считать неподтвержденной.

*Выводы.* Согласно проведенному эмпирическому исследованию, связи между субъективным благополучием сотрудников фабрики «Мебель даром» и их корпоративной культурой выявлено не было. Такой результат может быть вызван рядом причин. Например, небольшое время существования фирмы могло стать причиной низкого уровня развития корпоративной культуры. Также причиной могло стать малое взаимодействие между отделами. Если сотрудники работают только в своих разделах и практически не контактируют с остальным персоналом, это может затормозить развитие культуры организации. Причина такого результата может крыться и в способах управления, которые были выбраны руководителями.

Проведенное исследование показало, что такие явления как «корпоративная культура» и «субъективное благополучие» не изучены окончательно. Возможно, следует провести повторное исследование фирмы через некоторое время, чтобы проследить, будут ли связаны изучаемые понятия. Также следует провести подобное исследование на более крупной и развитой компании.

**Библиографический список**

1. Абрамова, С. Г., Костенчук, И. А. О понятии «корпоративная культура» [Текст] / С. Г. Абрамова, И. А. Костенчук. - М.: Приор, 2008. - 78 с.
2. Иванова, Т. Б., Журавлева, Е.А. Корпоративная культура и эффективность предприятия [Текст] / монография/ Т. Б. Иванова, Е. А. Журавлева. - М.: РУДН, 2011. - 152 с.
3. Соколова, М. В. Шкала субъективного благополучия [Текст]. НПЦ «Психодиагностика» - 2-е изд. / М. В. Соколова. - Ярославль, 1996. – 11 с.

УДК 159.9

**Т.В. Берестовая****ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

**Аннотация.** Профессиональное самоопределение является важным фактором социализации и самореализации личности. В данной статье рассматриваются исследования отечественных авторов по проблеме профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение рассматривает-

ся в рамках двух направлений – профориентационное и направление профессионального развития. Так же в работе рассматривается взаимосвязь уровня гендерной определенности и профессиональной самоопределенности старшеклассников.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, профессиональная самоопределенность, психологическая готовность, профессиональное становление.

Проблема изучения профессионального самоопределения личности является одной из важнейших научно-практических проблем, поскольку проблема выбора профессии встает на протяжении всей жизни человека, а на этапе выпуска из школы данный вопрос становится еще актуальнее. Однако, как показывает практика, многие старшеклассники выбирают профессию не осознанно, случайно, не оценив собственные ресурсы и интересы. Кроме того, даже мотивированный, осознанный выбор не всегда говорит об успешном профессиональном самоопределении, поскольку о завершении процесса профессионального самоопределения – профессиональной самоопределенности можно говорить лишь тогда, когда молодой человек в ходе профессиональной деятельности сам убедится в правильности выбора и не сформирует положительного отношения к себе как к профессионалу.

В отечественной психологии в последнее время многие ученые связывают процесс профессионального самоопределения с личностным самоопределением. Поскольку выбирая профессию, человек планирует свою жизнедеятельность, соотнося свой будущий профессиональный статус с жизненными ценностями. Согласно данному подходу выполнены исследования К.А. Абульхановой-Славской.

Однако Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников рассматривали профессиональное самоопределение как более разносторонний процесс [4].

Понятие профессиональное самоопределение сформировалось и наиболее активно разрабатывалось в рамках профориентационного направления.

В своей работе мы придерживаемся мнения Э.Ф. Зеера о том, что *профессиональное самоопределение* — это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии [1].

Н.С. Пряжников определяет модель профессионального самоопределения личности, что послужило ориентиром при выборе методического арсенала нашего исследования: 1. Осознание ценности общественно-полезного труда и необходимости профессиональной подготовки (ценностно-нравственная основа самоопределения). 2. Ориентировка в социально-экономической ситуации и прогнозирование престижности выбираемого труда. 3. Общая ориентировка в мире профессионального труда и выделение профессиональной цели — мечты. 4. Определение ближних профессиональных целей как этапов и путей к дальней цели. 5. Информирование о профессиях и специальностях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства. 6. Представление о препятствиях, осложняющих достижение профессиональных целей, а также знание своих достоинств, способствующих реализации намеченных планов и перспектив. 7. Наличие системы резервных вариантов выбора на случай неудачи по основному варианту самоопределения. 8. Начало практической реализации личной профессиональной перспективы и постоянная корректировка намеченных планов по принципу обратной связи [5].

Целью нашего исследования является выявление взаимосвязи между уровнем гендерной идентичности и профессиональным самоопределением старшеклассников.

Поставленную цель мы достигали с помощью методик: «Полоролевой опросник» (С. БЕМ), Опросник профессиональных предпочтений Дж. Холанда, Диагностическая методика «Профессиональная готовность». (А.П. Чернявская), Опросник «Карьерные ориентации» (Э. Г. Шейн в адаптации А. А. Жданович) В исследовании приняли участие ученики 9-11 классов школ города Ярославля.

На основании диагностической методики А.П. Чернявской были выделены следующие показатели профессиональной готовности как одной из составляющей профессионального самоопределения: автономность, информированность, принятие решения, планирование и эмоциональное отношение.

В своем исследовании мы рассматривали взаимосвязь уровня гендерной идентичности и каждого показателя профессиональной готовности.

Нами была выявлена умеренная отрицательная связь ( $r=-0,51$  при  $p<0,01$ ) между уровнем гендерной идентичности и автономностью. Это позволяет говорить о том, что чем больше выраженность маскулинности у молодых людей, тем больше автономность, и в свою очередь, чем больше выражена феминность, тем ниже автономность.

Основные маскулинные качества – активность, доминантность, уверенность в себе, агрессивность, логичность мышления и др. В то время как основные фемининные качества – покорность, зависимость, заботливость, эмоциональность и т.п.

Для возникновения чувства автономности необходимо, чтобы человек ощущал свою независимость от родителей; от внешней детерминации своего поведения он должен перейти на самодетерминацию; человек должен осознавать свой идеальный образ Я-концепции и стремиться к его достижению.

Также нами была выявлена умеренная положительная связь ( $r=0,43$  при  $p<0,01$ ) между уровнем гендерной идентичности и эмоциональным отношением. Это говорит о том, что молодые люди, у которых в большей степени развита феминность, более склонны принимать решения руководствуясь эмоциями. Это подтверждается и тем, что для феминности характерна эмоциональность.

Нами была рассмотрена взаимосвязь уровня гендерной идентичности и карьерных ориентаций старшеклассников. В ходе исследования выяснилось, что существует умеренная отрицательная связь ( $r=-0,31$  при  $p<0,01$ ) между уровнем гендерной идентичности и карьерной ориентацией «менеджмент», т.е. старшеклассники, у которых больше развита феминность, чаще ориентированы на управление людьми в ходе профессиональной деятельности. Это может быть обусловлено тем, что в управлении как людьми, так и различными проектами необходимы качества личности, присущи людям с выраженной маскулинностью (волевой характер, уверенность в себе и др).

Кроме того нами была выявлена умеренная положительная связь ( $r=0,3$  при  $p<0,01$ ) между уровнем гендерной идентичности и типом профессии «человек – человек». Таким образом ориентированы на работу с другими людьми молодые люди с высоким уровнем феминности.

Люди, у которых больше выражена маскулинность больше ориентированы на тип профессии «человек – знаковые системы», что подтверждает умеренная отрицательная связь ( $r=-0,31$  при  $p<0,01$ ). Полученные данные подтверждают тем, что для маскулинности характерны рационализм, развитые аналитические особенности, что необходимо при работе со знаковыми системами.

В ходе исследования была выявлена умеренная отрицательная связь ( $r=-0,34$  при  $p<0,01$ ) между реалистическим типом профессиональной деятельности и уровнем гендерной идентичности. Это можно подтвердить и тем, что реалистический тип — мужской, несоциальный, стабильный, ориентированный на настоящее, занимается конкретными объектами и их практическим использованием. Эти черты так же характерны и для маскулинности.

Таким образом, в ходе исследования нами было выявлено, что для молодых людей, у которых больше развита маскулинность характерны автономность, карьерная ориентация на управленческие должности, работа со знаковыми системами и реалистическим типом профессиональной деятельности (механические виды деятельности, управление механизмами и использование инструментов, требующих точности, ловкости, тонкой моторной координации). Для людей с развитой феминностью характерны эмоциональность, профессиональная деятельность, ориентированная на работу с другими людьми.

## Библиографический список

1. Зеер Э.Ф. Профессиональное самоопределение и потенциал профессионала [Текст] / Э.Ф. Зеер: Мир психологии. – 2005. – №2. – С. 141–147.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для вузов по напр. подгот. бакалавра и магистра «Психология» рек. УМО. – М.: Академия, 2007. – 239 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] : учеб. пособие для вузов рек / Е.А. Климов – СПб.: Академия, 2004. – 301 с.
4. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального самоопределения личности: системогенетический подход [Текст] / Ю.П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 2 – Том II
5. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика [Текст] : учеб. пособие / Н.С. Пряжников. – М. : Академия, 2008



## РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

**Аннотация.** Автором статьи описываются результаты психосемантического исследования профессиональной идентичности студентов педагогического вуза, показана динамика развития ролевых позиций и представлений студентов о себе на разных этапах обучения в вузе, сделан акцент на особенностях становления учебно-профессиональной идентичности у будущих педагогов.

**Ключевые слова:** психосемантический метод исследования, профессиональная идентичность, профессиональное становление личности, ролевая позиция, учебно-профессиональная идентичность студентов.

Важной составляющей начального этапа профессионализации является период обучения в вузе, где будущий специалист получает необходимые знания и умения, знакомится со старшими коллегами, уточняет свое исходное представление о той деятельности, которой он решил посвятить себя, поступая в данное учебное заведение. Период обучения в вузе является значимым в процессе становления профессиональной идентичности. Так, по мнению Г.Ю. Любимовой, важной задачей университетского образования, помимо передачи знаний и умений (информирование), является также формирование личности профессионала, содействие его идентификации с профессией [9]. Н.Н. Балицкая отмечает актуальность изучения становления профессиональной идентичности студентов педагогического вуза, делая акцент на том, что в современных условиях общественное развитие может осуществить только творчески мыслящая, деятельная и всесторонне развитая личность... Вот почему особое внимание необходимо уделять профессиональной подготовке будущего учителя, формировать его самосознание и профессиональную самоидентичность [2]. Если говорить о диалогическом единстве учебной деятельности и процессов личностного и профессионального самоопределения в период обучения в вузе, опираясь на работы В.П. Зинченко, Т.М. Буякас, то необходимо отметить, что процесс приобретения «значений-для-меня» в рамках профессионального образования может характеризовать становление профессиональной идентичности у студентов вуза. В этой связи очевидно, что мастерство преподавания во многом связано с умением «поселить» такой внутренний диалог в студенческое сознание [4, 5].

Как мы видим, значимость процесса профессиональной идентичности в период обучения в вузе прослеживается в работах отечественных психологов. Но остаются неясными вопросы, связанные с этапами становления профессиональной идентичности в период обучения в вузе, факторами, которые влияют на становление профессиональной идентичности на этапе обучения в педагогическом вузе, а также вопросы о соотношении параметров, определяющих становление профессиональной идентичности (ПИ) [3, 12, 13].

Выявляя ведущие тенденции становления профессиональной идентичности студентов важно определить представления студентов о себе на разных этапах обучения в вузе, что позволяет сделать психосемантический метод исследования [1, 11].

«Психосемантический метод исследования профессиональной идентичности» позволяет изучить процесс профессиональной идентификации через соотношение различных ролевых позиций между собой, а также с позицией «Я как профессионал сейчас». В данном методе представлены три параметра профессиональной идентичности: принятие себя как профессионала (ролевые позиции: «я как профессионал сейчас», «идеал профессионала с моей точки зрения», «идеал профессионала с точки зрения общества»), принятие профессии (ролевые позиции: «типичный профессионал», «я как профессионал сейчас», «я как профессионал через 10 лет»), принятие ценностей профессионального сообщества (ролевые позиции: «старший школьник», «студент», «учитель») [3].

Выделим основные особенности становления профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза на каждом курсе (двухпрофильный бакалавриат) с учетом принятия ими ролевых позиций

Наиболее близкая ролевая позиция, с которой ассоциирует, идентифицирует себя первокурсник, это «Студент» (8,46) и «Я, как профессионал, через 10 лет» (8,19). Менее всего студенты 1 курса идентифицируют себя с «Учителем» (15,20). Также они не принимают уже на себя позицию «Старше-

го школьника»(12,85), «Идеал профессионала с точки зрения общества»(10,14) и его «Идеал профессионала»(10,01) тоже находится на отдаленных позициях. Студент-первокурсник пришел с четкой позицией студента, но не учителя, т.е. он идентифицирует себя со студентом, но не с тем профессиональным профилем, который он выбрал, т.е. у него формируется студенческая (учебно-профессиональная) идентичность на основе учебной деятельности, школьная идентичность отходит и становится архаичной.

На 2 курсе график идентификации с ролевыми позициями имеет в своем наличие более одинаковые значения, т.е. у студента-второкурсника ролевые позиции «Студент»(8,85), «Старший школьник»(8,85), «Типичный профессионал»(9,10) и «Я через 10 лет»(9,51) имеют наиболее близкие показатели, т.е. у студента не сформировано какой-либо четкой ролевой позиции. «Идеал профессионала с точки зрения общества»(11,81) имеет более отдаленную позицию. Можно отметить, что студенты-второкурсники снова пытаются принять на себя позицию старшего школьника и вернуться к школьной идентичности. На 2 курсе происходит кризис идентичностей, т.к. студенты не определились с той ролью, которую они принимают на данный момент своего профессионального развития.

Студенты-третьекурсники наиболее близко соотносят, идентифицируют себя с позицией «Я, как профессионал, через 10 лет»(6,34). Наиболее отдаленной позицией является позиция «Старшего школьника»(10,14), скорей всего это связано с принятием на себя профессиональной ролевой позиции, в нашем случае позиции «Учителя»(7,19). Более приближенное расположение таких ролевых позиций как «Я как профессионал через 10 лет», «Типичны профессионал», «Учитель» к позиции «Я сейчас», может говорить о том, что студент-третьекурсник принял на себя такую профессиональную позицию как учитель и у него произошло становление учебно-профессиональной идентичности.

На 4 курсе график идентификации с ролевыми позициями имеет в своем наличие похожие значения, что и на 3 курсе. Аналогично, преобладает приоритет таких ролевых позиций как «Я, как профессионал, через 10 лет»(7,21) и «Студент»(7,93) и наиболее отдаленными позициями являются «Старший школьник»(10,03), «Идеал профессионала с точки зрения общества»(9,63) и «Идеал профессионала с точки зрения студента»(9,55). В связи с тем, что значения по ролевым позициям на 4 курсе находятся на тех же уровнях, что и значения на 3 курсе, можно судить о том, что учебно-профессиональная идентичность сформирована.

Студенты 5 курса имеют наиболее благополучные результаты, т.к. их собственный «Идеал профессионала»(6,02) совпадает с их позицией на данный момент профессионального развития, т.е. студент-пятикурсник идентифицирует себя с «идеалом профессионала». Также наиболее близко к «Я сейчас» находятся такие ролевые позиции как «Учитель» (6,69), «Идеал с точки зрения общества»(6,73) «Типичный профессионал»(6,84). Такая ролевая позиция как «Старший школьник»(13,65) находится на самом отдаленном расстоянии, позиция «Студент»(9,90) тоже отдалена. На 5 курсе студент принимает на себя позицию профессионала, причем именно учителя и отходит от позиции студента и тем более старшего школьника. По данным значениям можно судить о том, что у студента-пятикурсника начинает формироваться профессиональная идентичность.

Таким образом, нами были выявлены следующие особенности принятия ролевых позиций в период обучения в вузе с помощью психосемантического метода исследования. На 1 курсе у студентов преобладает студенческая идентичность, но основывается она лишь на учебной деятельности как таковой, а не на профессиональной. У студентов 2 курса отмечается кризис профессиональной идентичности, т.к. они возвращаются к школьной идентичности, позиция «Студента» носит второстепенный характер. Студенты-третьекурсники обретают учебно-профессиональную идентичность, идентифицируют себя с профессионалом и учителем, скорей всего это связано с выходом студентов на практику. На 4 курсе происходит более серьезное принятие тех ролевых позиций, которые установились на 3 курсе, а именно позиции учителя и профессионала. На 5 курсе наблюдается процесс профессиональной идентификации, студенты принимают на себя позицию профессионала, позиции студента и школьника становятся архаичными.

Полученные данные позволили доказать, что процесс становления профессиональной идентичности в период обучения в вузе носит неравномерный, гетерохронный характер, динамика развития для каждого из параметров профессиональной идентичности является специфичной.

Отметим, что развитие идентичности будущего учителя определяется влиянием двух факторов. Прежде всего, студентами педвуза в процессе обучения усваиваются профессиональные ценности в терминах дисциплин психолого-педагогического цикла. Через эти понятия осознаются профессионально значимые свойства и особенности своего Я. Вторым этапом формирования профессиональной идентичности будущих педагогов является сама педагогическая деятельность в период про-

хождения педагогической практики, в ходе которой проявляются, уточняются для других и для себя профессионально важные свойства и особенности будущего учителя.

### Библиографический список

1. Абдуллаева М.М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход // Психол. журн. – 2004. – Т.25. — №2. – С. 86-95.
2. Балицкая Н.Н. Формирование самоидентичности у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки // Вопросы психологии. — 1995. - №1. — С. 25-29.
3. Бугайчук Т.В. Динамика развития профессиональной идентичности студентов педагогического вуза: психосемантический анализ // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы VII Международной научно-практической конференции. 2015. С. 141-143.
4. Буякас Т.М. Процесс обучения как диалог между профессиональным и личностным становлением // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2001. – №2. – С. 69-77.
5. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
6. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. К проблеме развития кадрового потенциала региональной системы образования в условиях внедрения профессионального стандарта // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы международной заочной научно-практической конференции. - Ярославль: ЯГПУ, 2017. - С. 157-159.
7. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Специфика профессионального становления преподавателя на современном этапе развития высшего образования // Высшая школа на современном этапе: проблемы преподавания и обучения: материалы региональной научно-методической интернет-конференции. 2014. С. 70-74.
8. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. - Л.: ЛГУ, 1967.
9. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2000. – №1. – С. 48-56.
10. Михайлов И.В. Психология в системе работ по профориентации // Вопросы психологии. — 1975. — №1. — С. 137-139.
11. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. – М.: МГУ, 1983. — 176с.
12. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. – С.154 – 163.
13. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160с.

УДК 159.9

**М.В. Великанова**

### ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

**Аннотация.** В статье раскрывается понятие индивидуального стиля профессиональной деятельности, а также показывается роль формирования индивидуального стиля психолога-консультанта как важного этапа профессионального становления.

**Ключевые слова:** индивидуальный стиль, профессиональная деятельность; адаптация; коррекция; компенсация; формирование; «ядро» стиля; «пристройка» к ядру; психологическое консультирование; психолог-консультант.

Цель настоящей статьи — изучить понятие индивидуального стиля профессиональной деятельности на основе базовых теорий, сделать вывод о возможности использования существующих

теоретических положений для характеристики и анализа индивидуального стиля деятельности психолога-консультанта.

Для достижения поставленной цели были реализованы следующие задачи: определена актуальность теоретического анализа научных трудов в области индивидуального стиля профессиональной деятельности психолога-консультанта; проанализированы варианты понимания понятия индивидуального стиля в работах разных авторов; конкретизирована сущность понятия «индивидуальный стиль профессиональной деятельности»; рассмотрены варианты использования теоретических положений для характеристики и анализа индивидуального стиля деятельности психолога-консультанта.

Психологическое консультирование – направление профессиональной деятельности психолога, которое выделилось в качестве самостоятельной сферы деятельности наряду с такими традиционными формами, как исследовательская работа, преподавание психологии, психодиагностика, психологическая коррекция, профилактика и просвещение.

Исследования, направленные на оценку эффективности консультирования, доказывают, что основным фактором, влияющим на успех консультации, является личность консультанта. Именно он привносит во взаимодействие с клиентом свои индивидуальные черты, обусловленные жизненным и профессиональным опытом, возрастом, полом, ценностно-мировоззренческими установками.

В частности, осознанно сформированный стиль работы психолога-консультанта повышает качество его профессиональной деятельности, так как становится инструментом эффективности консультативного процесса.

Вместе с тем, проблема формирования профессионального стиля психолога-консультанта и выделения факторов, определяющих стиль психологического консультирования теоретически и эмпирически разработана явно недостаточно, несмотря на актуальность и фундаментальную значимость данного фактора. В ходе подготовки психологов уделяется недостаточно внимания формированию профессионального стиля его будущей консультативной деятельности. Но именно в практическом плане существует явная необходимость изучения возможностей исследования, коррекции, формирования профессионального стиля психолога-консультанта.

Рассмотрим *модель формирования индивидуального стиля* любой профессиональной деятельности, предложенной Е.А. Климовым.

Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности (ИСД) связано непосредственно с процессом развития одного из значимых психических регуляторов труда – образа субъекта профессиональной деятельности, профессиональной Я-концепции [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Евгений Александрович Климов считает развитое самосознание субъекта труда одним из условий «формирования оптимального индивидуального стиля («своего почерка») в труде, связанного с максимальным использованием человеком своих сильных сторон и компенсаций недостатков» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, стр.25].

Наиболее общепризнанными формальными признаками индивидуального стиля Евгений Александрович предлагает считать следующие:

- а) устойчивая система приемов и способов деятельности;
- б) эта система обусловлена определенными личными качествами;
- в) эта система является средством эффективного приспособления к объективным требованиям.

То есть под индивидуальным стилем Климов определяет всю систему отличительных признаков деятельности данного человека, обусловленных особенностями его личности.

Итак, в узком смысле слова индивидуальный стиль деятельности есть обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности. Иначе говоря, индивидуальный стиль есть индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности.

Наиболее общая структура индивидуального стиля сводится к следующему. Прежде всего существуют такие особенности, способы деятельности, которые непроизвольно или без заметных субъективных усилий (как бы стихийно) провоцируются в данной объективной обстановке на основе имеющегося у человека комплекса типологических свойств нервной системы. Эти особенности можно обозначить как ядро индивидуального стиля, они-то и обуславливают первый приспособительный эффект и, таким образом, существенно определяют направление дальнейшего уравновешивания со средой. Но они не обеспечивают всего необходимого приспособительного эффекта, и в меру необходимости возникает другая группа особенностей деятельности, которые вырабатываются в течение

некоторых более или менее продолжительных поисков (сознательных или стихийных). Эта группа составляет своеобразную пристройку к ядру индивидуального стиля.

Среди особенностей такого рода, составляющих ядро индивидуального стиля, всегда оказываются две их категории: особенности, благоприятствующие успеху в данной обстановке, и особенности, противодействующие успеху.

Если мы имеем дело с особенностью, противодействующей успешному осуществлению деятельности, то рано или поздно, стихийно или сознательно она «обрастает» компенсаторными механизмами.

Однако в меру наличия у человека типологически обусловленных особенностей деятельности, благоприятствующих успешному ее выполнению, возникают и другие элементы пристройки к ЯДРУ стиля, а именно поиски и максимальное использование всех возможностей, которые открываются в связи с этой категорией особенностей деятельности. Таким образом, среди особенностей, составляющих пристройку к ядру индивидуального стиля, также можно выделить две их категории: особенности, имеющие компенсаторное значение, и особенности, связанные с максимальным использованием положительных приспособительных возможностей.

Процесс формирования ИСД, будучи сущностной стороной профессиональной адаптации личности, непосредственно связан с процессом развития самого позднего новообразования в профессиональной сфере человека – индивидуальности. В этой связи Вольф Соломонович Мерлин, Евгений Александрович Климов отмечают, что ИСД есть интегральный результат взаимодействия человека с предметной и социальной средой, а одним из условий его формирования является положительное отношение к деятельности. Определяется же ИСД всеми иерархическими уровнями индивидуальности, причем, под влиянием вышележащих иерархических уровней индивидуальности происходят направленные изменения нижележащих уровней [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Исследуя проблему личности как субъекта деятельности, Ксения Александровна Абульханова-Славская определяет индивидуальный стиль деятельности как «устойчивые, обобщенные особенности осуществления деятельности данной личностью» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 309]. Автор полагает, что стиль проявляется в том, «как человек действует всегда». Но есть особенности регуляции и саморегуляции деятельности, которые не охватываются понятием «стиль», но вместе с тем существенно влияют на характер деятельности и ее результаты. К ним Ксения Александровна относит индивидуальные особенности организации деятельности, и прежде всего способности саморегуляции как субъектного качества личности [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 305].

В работе Аэлиты Капитоновны Марковой сделана попытка систематизировать имеющиеся в литературе характеристики стилей деятельности [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 141–142]. Автор представляет их объединенными в две группы:

- 1) по соотношению требований деятельности и возможностей человека;
- 2) по степени преобладания у человека той или иной стороны профессиональной деятельности и профессионального общения.

К первой группе отнесены десять разновидностей индивидуальных стилей, результатом формирования которых является профессиональная адаптация субъекта. При этом, опираясь на выводы Евгения Павловича Ильина [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], А.К. Маркова определяет наиболее оптимальным стилем тот, который выбирается «в соответствии со склонностью человека, но в то же время не вступает в противоречие с требованиями деятельности» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 142].

Вторую группу составляют три вида индивидуальных стилей, различающихся по характеру протекания и соотношения ориентировочного, исполнительного и контрольного компонентов деятельности (осторожный, импульсивный, рискующий).

На сегодняшний день также были выделены типовые стили работы консультанта в зависимости от выбора результатов консультирования или от характера включенности консультанта и клиента в процесс взаимодействия. Стили в данном случае представляют предельно утрированную модель позиционирования (самоопределения) консультанта по отношению к содержанию и «продукту» консультирования. Психологи-консультанты чаще всего работают в одном предпочтительном для них (или хорошо освоенном) стиле, обладающем устойчивыми характеристиками и являющимся индивидуальным.

Анализ модели формирования индивидуального стиля деятельности психолога-консультанта требует уточнения обозначенных механизмов, определяющих содержание процесса индивидуализации профессиональной деятельности: адаптации, компенсации и коррекции.

*Адаптация* рассматривается как применение психологом-консультантом в своей деятельности системы средств и форм взаимодействия с клиентом, наиболее соответствующих его индивидуальным особенностям [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 139].

*Компенсация* как механизм формирования ИСД состоит в достижении одинаковой продуктивности в деятельности психологов-консультантов, обладающих разными нейродинамическими свойствами и личностными качествами (прежде всего способностями), путем использования сильных сторон человека, компенсирующих слабые.

Компенсаторные механизмы в формировании ИСД могут проявляться в нескольких видах: обеспечении эффективности деятельности путем применения знаний и умений; приспособлении деятельности (способа ее осуществления) к человеку; восполнении недостаточности развития одной способности другой (ортогональной); различной выраженности у психологов-консультантов частных способностей, являющихся компонентами сложных способностей, имеющих одинаково высокое развитие.

*Коррекция* есть преодоление негативных проявлений свойств нервной системы, благодаря чему обеспечивается выполнение трудовых действий человека в оптимальных границах [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 28; 11, с. 140]. В некоторых случаях этапом развития ИСД является формирование у субъекта псевдостилия, рассматриваемого как нерациональный индивидуальный стиль [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 28].

Стихийный характер формирования ИСД обуславливает нередко становление непродуктивного стиля деятельности, при котором адаптация в профессии происходит за счет истощения физиологических ресурсов организма, а не путем развития компенсаторных отношений. Косвенным подтверждением этого является распространенность состояний профессионально-личностной дезадаптации в среде практикующих психологов и может выражаться в потере интереса к работе, чувстве неудовлетворенности, депрессии, проблеме в общении и социальной интеграции, ссорах с коллегами и друзьями, отказе от общения, сложности в личной и семейной жизни, негативизме по отношению к близким, проблемах со здоровьем, высокой утомляемостью, хронической усталостью.

Можно сделать вывод о том, что существуют значимые причины осознать актуальность изучения факторов формирования индивидуального стиля психолога-консультанта. Это позволит не только обогатить его профессиональную готовность к взаимодействию с клиентом, но и станет существенным шагом на пути психологической адаптации личности в профессии, формирования продуктивного индивидуального стиля деятельности.

Знакомство с факторами, определяющими индивидуальный стиль психолога-консультанта может способствовать осознанию практическими работниками своих возможностей и пределов и выработке на этой базе адекватных способов осуществления консультативной деятельности. Результаты исследования могут найти применение при подготовке практических психологов, совершенствовании критериев профессионального отбора, возможно использование при разработке учебно — методических пособий и рекомендаций.

Подводя итог настоящей статьи, можно констатировать возможность использования некоторых теоретических положений, касающихся характеристики индивидуального стиля любой профессиональной деятельности. К таким универсальным характеристикам можно отнести: формальные признаки и структуру индивидуального стиля, включающую в себя «ядро» и «пристройки», выделенные Е.А. Климовым; значимость регуляции и прежде всего саморегуляции профессиональной деятельности, обозначенной К.А. Абульхановой-Славской; вывод А.К. Марковой о том, что наиболее оптимальным стилем является тот, который выбирается «в соответствии со склонностью человека, но в то же время не вступает в противоречие с требованиями деятельности»; изученные А.К. Марковой механизмы, определяющие содержание процесса индивидуализации профессиональной деятельности: адаптацию, компенсацию и коррекцию.

## **Библиографический список**

1. Абульханова-Славская К.А. Личность в процессе деятельности и общения // Психология личности: хрестоматия. Самара: Бахрах, 1999. Т. 2.
2. Ильин Е.П. Стили деятельности: новые подходы и аспекты // Вопросы психологии. 1988. № 6.
3. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: Изд-во МГУ, 1988.
4. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 1969.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитарный фонд «Знание», 1996.

6. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.  
7. Щукин М.Р. О структуре индивидуального стиля трудовой деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 6.

УДК 159.99:378+371.134

**О.Ф. Гефеле, И.В. Новожилова, Т.В. Долгова**

## **РОЛЬ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

**Аннотация.** Рассматривается целесообразность практико-ориентированного подхода в обучении, направленного на формирование профессиональных компетенций, позволяющих успешно выполнять профессиональную деятельность.

**Ключевые слова:** образовательная среда, высшее профессиональное образование, практико-ориентированный подход в обучении, профессиональные компетенции.

В современной образовательной среде высшего профессионального образования в связи с переходом к новым образовательным стандартам с учетом профессиональных стандартов выпускаемых специалистов обуславливает применение новых методик «преподавания дисциплин профессионального цикла с применением инновационных средств, форм и методов обучения, связанных с разработкой и внедрением в образовательный процесс современных педагогических и информационных технологий» [2; с. 158].

Двухуровневое образование привело к тому, что на уровне бакалавриата студенты практически познают академическую сторону профессиональных дисциплин. На уровне магистратуры профессиональные дисциплины преподаются не только с использованием академического подхода к обучению, но и с использованием практико-ориентированного подхода к обучению.

Согласно Е.М. Губиной модель профессионального образования направлена на профессиональную подготовку выпускников, с учетом спроса на рынке труда. Компетентностный подход в профессиональной подготовке помогает выпускникам, будущим специалистам выбрать так свой профессиональный путь, что формируемые знания, умения и навыки позволяют им успешно сориентироваться в потребностях работодателей, сконструировать профессиональный путь и построить карьеру в рамках своей профессиональной деятельности» [3].

Дисциплины профессионального блока на уровне магистратуры требуют развернутого анализа, которые собирают сгруппированные знания по профессиональным психологическим дисциплинам, об областях применения профессиональных психологических дисциплин. Базовые знания, умения и навыки, приобретаемые на психологических профессиональных дисциплинах, позволяют формироваться профессиональным компетенциям, необходимым для выполнения профессиональной деятельности психолога. Целью профессиональных дисциплин в целом является формирование целостного, систематизированного представления о профессиональной деятельности магистрантов, формирование навыков использования базовых принципов профессиональных дисциплин, «а также обучение магистрантов практическим навыкам оказания профессиональной психологической помощи по средствам психодиагностического и психокоррекционного вмешательства. Поэтому базовыми для изучения данной дисциплины являются знания по таким дисциплинам как «Психодиагностика», «Практикум по психодиагностике», «Психологическая коррекция и реабилитация», читаемые на бакалавриате» [2; с. 158].

Применение практико-ориентированного подхода в обучении магистрантов-психологов позволяет получить умения и навыки необходимые для выполнения таких видов профессиональной деятельности как педагогической, практической, научно-исследовательской деятельности. Так, например, при изучении дисциплины «Психологическая диагностика, экспертиза и коррекция» при применении практико-ориентированного подхода к обучению у «магистрантов формируются навыки организации психологической диагностики, экспертизы и коррекции, а также умения и навыки практического применения психодиагностических и психокоррекционных методик в профессиональной деятельности психолога. Кроме этого формируются умения и навыки интерпретации данных экспериментально-психологического исследования и разработки комплексного психологического экспертно-

го заключения на основании проведенной психологической диагностики и экспертизы. Кроме того, формируются навыки составления психокоррекционной программы и навыки проведения психокоррекционных мероприятий» [2; с. 159].

По мнению группы отечественных ученых (В.И. Байденко, М.И. Бекоева, И.А. Зимняя, Р.Г.Отиева, Б.А. Тахохов и др.) «компетентность как категория представляет собой личностно-профессиональное интегративное качество специалиста, успешно завершившего определенную ступень образования, выражающегося в способности и готовности к продуктивной профессиональной деятельности с учетом общественной и личностной значимости специалиста» [1].

Так согласно М.И. Бекоевой благодаря приобретаемым профессиональным компетенциям в результате практико-ориентированного подхода в обучении позволяет молодому специалисту адаптироваться к профессиональной среде, приобретенные навыки и умения позволяют эффективно и целенаправленно взаимодействовать в профессиональной среде. М.И. Бекоева отмечает, что формируемая профессиональная «компетентность представляет собой личностное новообразование, которое помогает молодому специалисту добиться успехов в решении профессионально-важных задач на основе интеграции внутренних процессов саморазвития, самореализации, профессиональной мобильности и карьерного роста» [1].

Таким образом, хотелось бы подчеркнуть значимость практико-ориентированного подхода в обучении в формировании профессиональных компетенций, позволяющих успешно формироваться не только профессиональной адаптации к профессиональной среде и к профессии в том числе, но и успешно в профессиональной среде взаимодействовать, достигать успехов и карьерного роста в профессии.

### Библиографический список

1. Бекоева, М.И. Формирование профессиональной компетентности магистранта – будущего педагога на основе практико-ориентированного подхода [Электронный ресурс] / М.И. Бекоева // Naukarastudent.ru. – 2015. – No. 3 (15) / – Режим доступа. – URL: <http://nauka-rastudent.ru/15/2505/> (дата обращения: 14.04.2019).
2. Гефеле, О.Ф. Роль дисциплины «Психологическая диагностика, экспертиза и коррекция» в формировании профессиональных компетенций магистров-психологов [Текст] / О.Ф. Гефеле // Символ науки. – 2016. – №9-2 (21). – С. 158-159.
3. Губина, Е.М. Тренинг как средство формирования профессиональной компетентности бакалавров психологов [Электронный ресурс] / Е.М. Губина. – Режим доступа. – URL: [http://vuzirossii.ru/publ/realizacija\\_praktiko\\_orientirovannogo\\_podkhoda\\_v\\_sisteme\\_vysshego\\_professionalnogo\\_obrazovaniya\\_budushhikh\\_spezialistov\\_sfery\\_turizma/36-1-0-4584](http://vuzirossii.ru/publ/realizacija_praktiko_orientirovannogo_podkhoda_v_sisteme_vysshego_professionalnogo_obrazovaniya_budushhikh_spezialistov_sfery_turizma/36-1-0-4584) (дата обращения: 14.04.2019).
4. Кузнецова, Е.В., Гефеле, О.Ф., Балакшина, Е.В. Тренинг как средство формирования профессиональной компетентности бакалавров психологов [Текст] / Е.В. Кузнецова, О.Ф. Гефеле, Е.В. Балакшина // В сборнике: Россия и Европа: связь культуры и экономики: материалы VIII международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Уварина Н.В. – 2014. – С. 78-81.

УДК 159.9

S.T. Gulyamova, Z.J. Axmedova

### THE ROLE OF EDUCATION IN MODERN PEDAGOGY: THE RESULTS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL RESEACHES

**Annotation.** As the authority of digital pedagogy is rising day after day, we cannot imagine the methods of teaching in all educational institutions without it. At the present day the role of digital education in the methods of teaching is so important that we can't ignore and deny this fact. In other words, today we may observe that traditional education has been squeezed out gradually in modern pedagogy by digital education. But though its opportunities are more and rising day by day, we can't completely abandon traditional education having 400 years of experience.



**Key words:** education, modern education, modern pedagogy, digital culture, traditional education, digital education, psychological closeness between teacher and learners.

**The purpose of the research:** According to pedagogical practice, a lecturer can achieve more great and effective results in a class and control audience *with only a piece of chalk and blackboard* (traditional education) than using modern computers, network classes, online courses and distance learning (digital education). So we must use the methods of schooling of traditional pedagogy in digital pedagogy not ignoring it and not contradict them to one another.

**The theoretical bases of the research:** First of all, we must know the meaning of traditional education emerged four centuries ago in pedagogy. Traditional education is: The authority of a pedagogue; Learners in a class at about the same age; Having a single plan and a program for full academic year; Attendance education institutions at the same time a year and predefined hours for all learners; Working on the same textbook during classes; Using textbooks for class works and especially for homework; Explaining a topic (a lecture) with illustrations; Repetition a topic or a text again and again; Development of thinking and skills in all spheres among learners; Existence of strict discipline among learners; Existence of the spirit of collectivism in class; Evaluating the knowledge of learners by a pedagogue at the end of semesters and a year and so on.

In a word, textbooks, illustrations, repetition, strict discipline and the spirit of collectivism in a class are important for traditional pedagogy; computers, network, information technologies, online courses and distance learning are important for digital pedagogy.

**Practical bases of the research:** As we are living in the century and society of information, digital education is considered the first and main in modern pedagogy. So we must have the following factors with which digital pedagogy will be successful: First of all, computer classrooms with network in educational institutions; Secondly, computer skills among learners; Thirdly, digital culture among learners [1, p. 45].

Today we have both computer classrooms with network in educational institutions and computer skills among learners even in developing countries. *That is a pity, digital culture among growing youth haven't been high up to now. For example, observing students as experienced pedagogues having 16 years pedagogical experience, we can notice that some of them are not taking themselves their online exams or tests. It means online exams and tests are taken by someone (his friend or classmate) who knows a topic and subject better than him. In sequence a weak student gets excellent grades or good marks not having high knowledge.* It is the ruin for developing digital pedagogy. So not developing digital culture among students, we won't be able to get any expected results from digital education and then it will lost its value in the future.

In addition, there are the most important factors with which we can get *more successful results* in traditional education than digital education. One of these factors is development of thinking. Digital education also supports development of thinking. We don't, we can't and we are not going to ignore this fact. But working as teachers for a long time and observing educational processes, we can say that development of thinking is more effective in traditional pedagogy. The second factor is *the authority of a pedagogue* [3, p. 185]. We all know that a pedagogue must be an example for each of his student and in everything: in his words; in his thoughts; in his actions. It means a pedagogue is authority for his pupils and students. So if a pedagogue has authority among his pupils and students, there will be psychological closeness between a teacher (a lecturer) and pupils (students). It is so important for modern pedagogue. *As all types of lessons are face to face in traditional pedagogue, it can keep both the authority of a pedagogue and psychological closeness between a teacher (a lecturer) and pupils (students).* But we can't achieve these results by digital education like in traditional one. A teacher sitting beside the computer or information technology can never be a teacher who is real and close to heart. One should note here that existence of psychological closeness between a pedagogue and students is such an important factor in the **eastern mentality** that digital pedagogy must take this significant fact into consideration.

**The methods of the research:** According to 16 years pedagogical experience, the following pedagogical, psychological and sociological methods are conducted for learning the role of traditional education in present pedagogy. These methods are considered the most important ones of pedagogy, psychology and sociology.

**1) The method of observation.** Using all the types of observation (*open observation; closed observation; continuous monitoring; discrete observation; concealed surveillance; introspection*) in our professional activity give us the opportunity to learn: **a)** how well information cognition and information culture and thinking (logical, mathematical, creative, aesthetical, architectural, psychological and sociological thinking) are developed in the minds of present schoolchildren and students; **b)** how high the authority of a pedagogue,

psychological closeness between a teacher (a lecturer) and schoolchildren (students) and socio-psychological climate are in a class, **c**) how well the spirit of collectivism among schoolchildren (students) is developed and how high its meaning in the minds of learners is and so on;

**2) Experiment.** Conducting several different interesting psychological trainings and games among disabled schoolchildren and healthy students of high schools give us the chance to know and rise their thinking (logical, mathematical, creative, aesthetical, architectural, psychological and sociological thinking), self-esteem, trust, attention and memory and so on;

**3) Questionnaires and interviewing.** Conducting concrete sociological researches among pedagogues and students give us the opportunity to learn their opinions and point of views about: **a**) the role of both traditional education and digital one in modern pedagogy; **b**) the advantages and disadvantages of both of them; **c**) the influencing factors in both traditional and digital educations on healthy socio-psychological climate in a class; **d**) socio-psychological atmosphere between a teacher (a lecturer) and schoolchildren (students) in both traditional and digital pedagogues and so on;

**4) Sociometry method.** Conducting sociometry method in classes gives us the chance to know **a**) the socio-psychological atmosphere in groups; **b**) the spirit of collectivism in the cognitions of learners and so on;

**5) Content-analysis (analysis of documents).** Learning a lot of daily news, decrees and articles in newspapers and journals about present education and modern pedagogy: gives us the chance to know the experience of both developed and developing countries related to traditional and digital pedagogy.

**The conclusion of the research:** Digital education has several conveniences in modern pedagogy. We are not going to argue about it. But though its opportunities are more and rising day after day, we can't completely abandon traditional education having 400 years of experience. Because: Illustrative lessons are more effective as they are saved for a long time in the memory of learners; After getting new information during the classes, learners usually have knowledge through repetition of the topic and discussing it; Digital culture among all learners aren't developed yet; The authority of a pedagogue and healthy psychological climate in a class don't lose its meaning in modern pedagogy and others.

Firstly, we can achieve more great and effective results in pedagogy though illustrative lessons (**1**), repetition and discussing (**2**). Illustration lessons, repetition and discussing are considered the base of traditional pedagogy. Secondly, we can't achieve high results without rising information cognition and information culture among learners (**3**). Because digital culture are so important in digital pedagogy that we can't expect grandiose changes in digital education without realizing the real meaning of digital culture and without using them in practice life. At last, as the authority of a pedagogue and healthy psychological climate in a class are the most important factors in eastern pedagogy (**4**), we achieve it more and better in traditional pedagogy than digital one.

Thus we must use the methods of teaching of traditional pedagogy in digital pedagogy not ignoring it and not contradict them to one another.

## References

1. Gulyamova S. T. Psychological factors of education in modern pedagogy. – Journal of Innovations in pedagogy and psychology, <http://dx.doi.org/10.26739/2181-9513-2018-1-7> –Tashkent - 2018. -№ 1. -P. 34-46.
2. Gulyamova S. T. Using comparative analysis for teaching the topic “The method of questionnaire in Sociology”. –Journal of Social Studies, <http://tadqiqot.uz/ijtimoiy-tadkikotlar-jurnali-2018-1/>, –Tashkent - 2018 . -№ 1. -P. 31-42.
3. Gulyamova S. T. Stimulus and modernization in the field of education. –Современные проблемы психологии и образования в контексте работы с различными категориями детей и молодежи. Материалы международной конференции. Москва - 2018. С 184-188.
4. Gulyamova S. T. Socio-cultural aspects of traditional education in modern pedagogy. -Scientific schools: youth in science and culture of the XXIst century. -The materials of the International Scientific and Creative Forum. –Chelyabinsk - 2017, 31st October – 3rd November. -P. 245-246.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА И ВЕДУЩЕГО ПОЛУШАРИЯ КОРЫ ГОЛОВНОГО МОЗГА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** Научные работы о взаимосвязи межполушарной асимметрии коры головного мозга и психологических особенностей детей до сих пор является актуальной темой рассмотрения для психологии и педагогики. В представленной статье описано исследование, которое позволило установить взаимосвязь между социометрическим статусом и ведущим полушарием коры головного мозга у детей.

**Ключевые слова:** ведущее полушарие коры головного мозга, социометрический статус, дети старшего дошкольного возраста.

В современной науке особую остроту приобретает проблема межличностного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста. Именно в детском саду ребенок получает свой первый, обширный опыт взаимодействия со сверстниками, которые являются не только партнерами по играм и другим видам совместной деятельности, но и партнерами по личностно значимому для них общению друг с другом.

Приход ребенка в детский сад и включение его в группу сверстников существенно меняют социальную ситуацию его развития, которое до этого в основном определялось связями ребенок - взрослый. Теперь эти связи дополняются отношениями ребенок - сверстник. Вне этих связей уже невозможно рассмотреть формирование личности ребенка в период дошкольного детства.

Вопросы о развитии личности ребенка в детском саду, о формировании его личностных качеств и психических процессов, а также о том, насколько комфортно чувствует он себя в группе детского сада, нам показались очень важными и актуальными, поскольку группа детского сада – это первое звено в системе общественного воспитания и образования детей. [2]. Здесь ребенок проводит 8-12 часов в день, т. е. треть своего детства. Не только от родителей, но и от детского сада зависит то, насколько ребенок окажется психологически подготовленным к дальнейшей жизни. Поэтому изучение внутригрупповых взаимоотношений, общения, совместной деятельности, влияния дошкольной группы на формирование личности детей, становление отношений в детском коллективе и т.д. – важные и актуальные проблемы. Разработка всех этих вопросов представляет исключительный теоретический и практический интерес. [2]

Работа педагога-психолога в ДОУ, направленная на развитие социально-коммуникативных качеств редко носит индивидуальный характер, позволяющий выявить особенности каждого обучающегося. Часто работа проводится в рамках цикла подгрупповых занятий, в которых педагог развивает социально-коммуникативные качества и по возможности, корректирует социальный статус дошкольника в группе. При этом специалисты игнорируют психофизиологические качества ребенка, которые могут повлиять на его социальную успешность.

Внимание многих исследователей в области физиологии, медицины, психологии и педагогики приковано к исследованию функциональной асимметрии мозга, в частности, к соотношению ведущего полушария и склонностей, способностей, особенностей ребенка [5].

Тема взаимосвязи социометрического статуса и ведущего полушария коры головного мозга заинтересовала нас по нескольким причинам:

1. В современной литературе есть множество противоречивых данных о социальном развитии детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга. Одни авторы утверждают, что люди с ведущим правым полушарием коры головного мозга склонны к лидерству, ученые доказывают свою точку зрения тем, что большинство великих политиков и полководцев являлись левшами. Примерами могут послужить такие деятели, как: Гай Юлий Цезарь, Александр Македонский, Жанна Д'Арк, Карл Великий, Наполеон Бонапарт, Отто Бисмарк, Бенджамин Франклин, Уинстон Черчилль, Рональд Рейган, Фидель Кастро, Махатма Ганди и многие другие. Другая часть ученых утверждает о том, что люди с ведущим правым полушарием коры головного мозга часто социально дезадаптированы [5];

2. Наблюдение, проведенное за детьми старшего дошкольного возраста, на базе дошкольного образовательного учреждения показало, что дети с ведущим правым полушарием коры головного мозга часто испытывают трудности в области социально-коммуникативного развития.

Таким образом, из-за недостаточной и противоречивой информации в области выявления взаимосвязи ведущего полушария коры головного мозга и социометрического статуса считаем необходимым провести исследование, позволяющее выявить те или иные закономерности и необходимость сопровождения социального развития детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга.

В нашем исследовании мы задались вопросом: существует ли взаимосвязь между социометрическим статусом и ведущим полушарием коры головного мозга?

В исследовании приняло участие 117 детей в возрасте от 5 до 7 лет. Из данного количества у 31 ребенка обнаружено доминирование правого полушария, что соответствует 24 %, у 86% детей выявлено доминирование левого полушария. Результаты исследования соответствуют мировой статистике описной А.В. Семенович в книге «Эти невероятные левши», которая утверждает, что у 20—25% ведущим является правое полушарие [3].

Изучение социометрического статуса детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга показало, что большинство из них испытывают трудности в общении со сверстниками, а именно 13% детей не приняты группой сверстников и являются, так называемыми социальными изгоями группы. 48% правополушарных детей – «малоавторитетны», их выбирают 1-2 человека из группы, при этом выбор не является взаимным. 32% детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга приняты группой, 7% являются, социальными «звездами».

Также нам удалось установить следующую закономерность: социометрический статус у детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга, повышается в зависимости от возраста (принятые группой дети и социометрические звезды встречаются гораздо чаще в подготовительной к школе группе). Данная закономерность требует отдельного исследования.

Воспитатели групп отмечают, что большинство детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга (подавляющее большинство из них левши) испытывают трудности в процессе общения со сверстниками, проявляют целый спектр таких эмоциональных проявлений как: агрессивность, в тоже время тревожность, плаксивость, экспрессивность. Такие дети стремятся к общению со сверстниками, но часто отвергаемы группой.

Полученные нами результаты указывают на то, что существуют взаимосвязь между социометрическим статусом и ведущим полушарием коры головного мозга, что требует коррекции программ по социально-коммуникативному развитию детей в группе и формированию знаний у воспитателей о необходимости учета ведущего полушария коры головного мозга при построении работы с детьми.

## Библиографический список

1. Ефимова И. В. Амбидекстры: Нейропсихология индивидуальных различий [Текст] / И.В. Ефимова. – СПб.: КАРО, 2007. – 160 с.
2. Репина Т. А. Отношения между сверстниками в группе детского сада : опыт социально-психологического исследования [Текст] / Т.А. Репина. – М.: Педагогика, 2008. – 160 с.
3. Семенович, А. В. Эти невероятные левши [Текст] / А. В. Семенович. – М.: Генезис, 2008. – 211 с.
4. Смирнова Е.О., Холмагорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова. – М.: Гуманитарный издательский центр, 2005. – 158 с.
5. Хорсанд, Д. В. Если ребенок левша...маленькие подсказки для родителей [Текст] / Д. В. Хорсанд. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2006. – 46 с.

УДК 159.923.5 + 378

Б.Ю. Кассал

## ПОЖИЛОЙ УЧЕНЫЙ-ПРЕПОДАВАТЕЛЬ В УНИВЕРСИТЕТЕ: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**Аннотация.** Возрастные психофизиологические особенности развития мозга следует учитывать при использовании пожилых ученых-преподавателей университета. Без создания конкурентной среды реализация их способностей не является максимально возможной.

**Ключевые слова:** ученый-преподаватель; возраст; психофизиология мозга.

В связи с увеличением продолжительности жизни людей в промышленно развитых странах, Всемирная организация здравоохранения (World Health Organization) официально пересмотрела возрастные нормы. В соответствии с этим, люди 25-44 лет – молодые; 44-60 лет – средние; 60-75 лет – пожилые; 75-90 лет – старики; после 90 лет – долгожители [14, с.10].

В основном подготовка профессионально-интеллектуальных кадров социума происходит в учебных заведениях, в университетах и аспирантурах при них. Между тем, проблема комплектации штата университетских ученых-преподавателей затруднена тем, что не каждый ученый может быть преподавателем, и не каждый преподаватель – ученым. Оптимально для университета, когда работающие в нем преподаватели являются действующими учеными (в настоящее время, а не в прошлом), и при этом постоянно подтверждающими свой научный потенциал. В этом случае студентов учат действующие ученые, а не начетники научных знаний, еще не приобретшие или уже потерявшие способности к самостоятельному проведению исследований. Доля ученых-преподавателей в престижных университетах предполагается высокой, но причины существующего при этом низкого качества их научной работы исследованы недостаточно.

Цель настоящей работы: дать психофизиологическую оценку возможностей пожилого ученого-преподавателя. Задачи: определить психофизиологические особенности развития мозга; оценить реализацию способностей пожилых ученых-преподавателей; оценить перспективы использования пожилых ученых-преподавателей.

В исследовании использован личный опыт работы автора в Омском региональном отделении ВОО «Русское географическое общество» (1977 г. – н.в.), в университетах и НИИ г. Омска в 1982-2017 гг.: в СибЗНИВИ/ВНИИБТЖ (1982-1996 гг.); ОмГАУ (1996-2001 гг.), ОмГПУ (2001-2015 гг.); ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (2016 г. – н.в.), участия в более чем 200 научных конференциях от регионального до международного уровней [2, с. 27; 3, с. 6; 4, с. 18; 5, с. 6; 6, с. 18; 7, с. 6; 8, с. 6; 9, с. 103; 10, с. 136; 11, с. 301; 12, с. 335].

После ~35 (у женщин) – ~42 (у мужчин) лет растущая до того масса мозга начинает постепенно уменьшаться, в основном за счет его дегидратации и уплотнения [1, с. 202; 12, с. 213]. В результате затрудняется образование новых аксонов и формирование нейронных сетей, из-за чего способность к обучению снижается. Одновременно происходит постепенное рассасывание ранее сформированных аксонов, распадаются некоторые старые нейронные сети, и сумма запечатленных ими знаний человека начинает уменьшаться. В последнюю очередь это касается бытовых и профессиональных знаний, поскольку они сохраняются в нейронных сетях с наиболее прочными связями, многократно и в течение длительного времени востребованными и потому обновляемыми. Но и эти связи с наступлением старости тоже постепенно утрачиваются.

Современные российские ученые являют то сообщество людей, представители которого еще до завершения физиологического созревания мозга и прекращения роста его массы начинают целенаправленно его развивать и совершенствовать в области избранного фрагмента знаний, запоминая соответствующую информацию и учась ею оперировать. В результате в мозге формируются соответствующие нейронные сети с прочными связями, фиксирующими эту информацию. Во время обучения повторяющиеся стимулы завершаются обменом ионов между соседними нейронами и созданием новых синапсов: если ученый переходит из НИИ на преподавательскую работу в университет, синапсы зон его абстрактного мышления ослабевают, а мобилизованные на коммуникацию со студентами усиливаются, причем любой тип стимуляции способен включить изменение нейронных сетей. Молодой преподаватель, стремящийся к научной работе, вынужден сочетать учебу/преподавательскую деятельность и научные исследования; у него нейронные сети мозга развиваются одновременно в двух направлениях, что подтверждается результативностью этого развития: написанием и защитой кандидатской/докторской диссертации, созданием методических трудов, и пр.

В зрелом возрасте потеря нейронов невысока, и мозг не теряет способности изменять и создавать новые синапсы, реализуя синаптогенез до самой смерти. Это позволяет и в среднем возрасте (44-60 лет) прогрессировать и адаптироваться к изменениям. Но при отсутствии активной интеллектуальной деятельности эти способности снижаются. После ~60 лет мозг становится менее реактивным: все мембраны нейронов, насыщенные липопротеинами, понемногу окисляются, аксоны нейронов становятся жесткими, вызывая замедление передачи нервного импульса в нейронной сети. Мозг стареет, он хуже обрабатывает информацию и плохо адаптируется к изменениям.

Если по достижении какого-либо результата (защита кандидатской или докторской диссертации, написание монографии и пр.) использование задействованных в научной деятельности нейронных сетей и их обновление замедляется или прекращается вовсе, ученый перестает быть ученым. Поэтому, чтобы оставаться ученым не по номенклатуре, а по сути, сформировавшуюся нейронную сеть

надо регулярно обновлять, осваивая новую информацию, работая над интеллектуальным воспитанием аспирантов, написанием аналитических (а не только констатационных!) статей, монографий, решая задачи образовательных программ, и т.д. И не дописывать себя в соавторы к молодым и успешным ученым/преподавателям без должных оснований, создавая видимость своей успешности.

Для университета престижно иметь в своем штате не столько кандидатов, сколько докторов наук с дипломом профессора, даже если они уже не способны к научной деятельности. Однако, исходя из нашего ограниченного опыта анализа ситуации в университетах г. Омска (который в этом не исключение), значительная часть профессоров в них выполняет роль «свадебных генералов», занимая какую-либо административную должность и читая студентам лекции (нередко сомнительного качества из-за использования устаревших сведений времен своей молодости). Такие «свадебные генералы» не работают с аспирантами, не пишут современных учебников и научных статей на уровне требований ВАК`а и SKOPUS`а, не занимаются разработкой специализированных курсов и пр. деяний, по которым оценивается инновационная деятельность университета. Но ученая степень и звание делают их неприкасаемыми, и они держатся за свое место из последних, убывающих сил, до того, что окружающим становятся заметны последствия распада их нейронных сетей. Отсутствие естественно-научных школ в г. Омске весьма показательно; не случайно при этом возник разрыв между старческой и молодежной прослойками преподавателей, с проблемой отсутствия ротации кадров и трудоустройства молодых кандидатов наук, для которых в университете попросту не находится мест, поскольку все они заняты.

Одновременно с этим существует и проблема разделения сотрудников университета по уровню их современной (а не прошлой) научной полноценности. Практикуемая система аттестации научно-педагогических кадров нацелена на преимущественную оценку ранее уже признанных научных заслуг, с почти незаметной оценкой достижений последних 3(5) лет. Между тем, все должно быть наоборот: приоритеты в оценке должны быть отданы достижениям последних 3(5) лет, лишь с дополнительным принятием во внимание предыдущих заслуг. Тогда научная молодежь (25-44 лет) не будет потеряна для социума, на конкурентных условиях занимая в университете рабочие места уходящих в прошлое доцентов и профессоров. А потерявшие способность к активной научной деятельности пожилые ученые найдут свое место в общественных организациях.

Стремление удержаться в активной зоне социума стимулирует пожилого ученого к активному поддержанию своих умственных способностей и конкурентоспособности относительно молодых коллег. Без этого университет превращается в некий отстойник для потерявших способность к научной деятельности состарившихся ученых. Однако, в силу большой консервативности и инертности науки и педагогики, как социальных систем, перспективы превращения пожилых «свадебных генералов» в реально действующих университетских ученых-преподавателей весьма сомнительны.

## Библиографический список

1. Блум Ф. Мозг, разум и поведение [текст] / Ф. Блум, А. Лейзерсон, Л. Хофстедтер. – М.: Мир, 1988. – 248 с.
2. Кассал Б.Ю. Организация учебно-методического процесса преподавания экологии в ОмГАУ [текст] / Б.Ю. Кассал // Вестник ОмГАУ. 1998. – №4. – С. 23-28.
3. Кассал Б.Ю. Новый этап зоологических исследований [текст] / Б.Ю. Кассал // Труды Зоологической Комиссии. Ежегодник. Вып. 3: Сб. науч. тр. – Омск: ООО «Издатель-Полиграфист», 2006. – С. 2-7.
4. Кассал Б.Ю. Зоологическая публицистика нового века [текст] / Б.Ю. Кассал // Труды Зоологической Комиссии. Ежегодник. Вып. 4: Сб. науч. тр. – Омск: ООО «Издатель-Полиграфист», 2007. – С. 2-19.
5. Кассал Б.Ю. Первое пятилетие Трудов зоологической комиссии [текст] / Б.Ю. Кассал // Труды Зоологической Комиссии. Ежегодник. Вып. 5: Сб. науч. тр. – Омск: ООО «Издатель-Полиграфист», 2008. – С. 2-7.
6. Кассал Б.Ю. 35-летие публицистической деятельности (1976-2011 гг.) [текст] / Б.Ю. Кассал. – Омск: «Первопечатник», 2011. – 222 с.
7. Кассал Б.Ю. IX Съезд Териологического общества при РАН: концептуальный подход [текст] / Б.Ю.Кассал // Омская биологическая школа: Межвуз. сб. науч. тр. Ежегодник. Вып. 9. – Омск: ОмГПУ, 2012. – С. 2-7.

8. Кассал Б.Ю. Первое десятилетие Омской биологической школы [текст] / Б.Ю. Кассал // Омская биологическая школа. Посвящ. 10-летию авторского коллектива: Межвуз. сб. науч. тр. Ежегодник. Вып. 10. – Омск: ОмГПУ, 2013. – С. 2-7.
9. Кассал Б.Ю. На пути в будущее: 50 лет Омскому областному Научному обществу учащихся «Поиск» [текст] / Б.Ю. Кассал // Под ред. Р.Ю. Симанчева. – Омск: КАН, 2018. – 262 с.
10. Кассал Б.Ю. Отчет о работе Омского регион. отд. ВОО «Русское географическое общество» в 2005-2009 гг. [текст] / Б.Ю. Кассал, И.А. Вяткин // Известия ОРО ВОО «Русское географическое общество». 135 лет ОРО РГО в 300-летней истории г. Омска. Вып. 12(21). – Омск: Амфора, 2012. – С. 130-137.
11. Новиков Ф.И. Экологическое образование в деятельности Омского регион. отд. Русского географического общества [текст] / Ф.И. Новиков, Б.Ю. Кассал, // XIV съезд Русского географического общества, 11-14.12.2010: Сб. науч. тр. Кн. 2. – СПб.: РГО, 2010. – С. 300-302.
12. Саган К. Драконы Эдема. Рассуждения об эволюции человеческого разума [текст] / К. Саган. – СПб.: ТИД Амфора, 2005. – С. 265.
13. Симанчев Р.Ю. XXXII науч.-практ. конф. школьников и учащейся молодежи Омской обл. [текст] / Р.Ю. Симанчев, Е.В. Кассал, Б.Ю. Кассал // Известия Омского государственного историко-краеведческого музея, №9. – Омск, 2002. – С. 334-336.
14. Ahmad O.B. Age standardization of rates: a new who standard [текст] / O.B. Ahmad, C. Boschi-Pinto, A.D. Lopez, C. Murray, R. Lozano, M. Inoue // GPE Discussion Paper Series: No.31. EIP/GPE/EBD. – World Health Organization, 2001. – 14 p.

УДК 159.99

**Е.Р. Королькова**

#### **ДЕМОНСТРАТИВНО-ШАНТАЖНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК СПОСОБ АДАПТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЗАКРЫТОЙ СИСТЕМЫ. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР**

**Аннотация.** Проблема адаптации в следственном изоляторе, когда человек еще не получил статус осужденного, изучена мало. Этим и объясняется выбор темы исследования. Рассмотрение научной литературы по избранной теме указывает на необходимость получения и обновления научных знаний, так как социально-психологическая адаптация в местах лишения свободы является ключевым звеном в процессе содержания человека под стражей. Профилактика и предотвращение самоповреждающего и суицидального поведения в местах лишения свободы одна из основных целей работы пенитенциарной системы.

**Ключевые слова:** адаптация, закрытая система, самоповреждающее и суицидальное поведение, демонстративно-шантажное поведение.

В пенитенциарной психологии вопрос адаптации подследственных или осужденных является актуальным. Научные исследования в отечественной (В.Ф. Пирожков, А.И. Папкин, В.И. Поздняков, В.А. Елеонского, А.И. Ушатикова и др.) и зарубежной психологии (Б. Беттельхайм, Э. Гофман, В.Франкл и др.) показывают, что первоначальный период адаптации в исправительном учреждении является наиболее сложным. Он и приходится на период содержания в следственном изоляторе. На этом этапе подозреваемые или подследственные сталкиваются с многочисленными трудностями, новыми требованиями к их поведению и поступкам. В этот период у них формируется определенное отношение к режиму, представителям администрации, сокамерникам и группам осужденных, вырабатывается стратегия поведения отбывания наказания в исправительном учреждении.

Исследование данной темы начнем с теоретического анализа литературы.

Для каждого человека процесс адаптации начинается с ситуации, которая характеризуется изменением в окружающей среде или переходом личности из одной социальной среды в другую, новую для нее, где привычные шаблоны поведения, стереотипы восприятия и установки личности становятся либо совсем неприемлемыми или же малоэффективными [8], [13].

Каждый человек, который попадает в места лишения свободы, сталкивается с проблемой приспособления к новым условиям. Специалисты в этой области поднимают проблемы, связанные с адаптацией в условиях закрытой системы в связи с осуждением или заключением под стражу, и со-

циально-психологические проблемы, связанные с установлением нормальных связей с окружением со стороны других людей, находящихся в этих же условиях (как со спецконтингентом, так и с работниками правоохранительных органов) [7].

Главная особенность адаптации заключается в том, что взаимоотношения индивида и общества должны носить характер осознанного и свободного подчинения личности социально-правовым нормам и ценностям [9].

В места лишения свободы попадают разные категории граждан, среди которых есть и те, у кого на свободе не существовало нормальных социально-полезных связей. Они ограничивались только связями внутри девиантных групп и общностей, начиная с семьи преступников или алкоголиков и заканчивая криминогенным районом. Но, так или иначе, эти люди должны пройти через процесс адаптации, то есть приспособиться к условиям общества. [7]

В данной работе понятие закрытой системы мы рассматриваем с двух позиций. В первую очередь, это понятие, которое порождено естественными науками. Это система, которая имеет жесткие фиксированные границы, действия которой относительно независимы от окружающей среды. И во втором случае, это психологическое понятие физической изоляции человека из социума путем помещения в исправительные учреждения.

Человек, который попал в места лишения свободы переживает огромный спектр чувств и эмоций [4]. В первую очередь – это стресс. Стресс может быть связан как с фактом инкриминируемого деяния, так и с фактом помещения в исправительное учреждение. Постоянное ожидание действий со стороны администрации или следственного комитета, а также сотрудников учреждения и ограниченное поступление информации развивают комплекс психических состояний. Наиболее типичными являются: состояние ожидания изменений (пересмотра дела, расконвоирования, освобождения); состояния нетерпения. И то, и другое характеризуется повышенной напряженностью, что иногда может приводить к срывам в поведении. Также может развиваться состояние безвыходности, безнадежности, обреченности, которое вызывает апатию и пассивность во всех действиях. Социальная изоляция усиливает угнетенное состояние [5]. Человек становится изолирован не только от общества, он становится, ограничен в своих действиях и правах. У него отсутствует возможность полноценно общаться с родственниками (возможно только общение через письма). Он ограничен в общении, что может серьезно подрывать его уровень доверия к окружающему миру. Ему приходится общаться только с теми людьми, которые находятся с ним в одной камере, а не с теми, кого он выбирает (а это, зачастую, не самые лучшие варианты взаимоотношений), поэтому могут возникать конфликты, приступы агрессии или ярости, которые могут повлечь за собой еще более строгое наказание (например, помещение в штрафной изолятор) [1]. Человек в этих условиях не может влиять на ситуацию, все его поведение зависит от этой системы, где он должен подчиняться ее правилам. В свою же очередь человек никаким образом не может повлиять на систему, т.к. она является закрытой и не подчиняется изменениям.

Таким образом, можно сделать вывод, что для человека эта система является закрытой, потому что он находится в изоляции. Он «закрыт» от общества, «закрыт» даже от собственных желаний и частично потребностей

Находясь в условиях закрытой системы, варианты решения той или иной проблемы сводятся к минимуму. Кажется, что выхода из ситуации нет. При этом человек испытывает серьезные психологические переживания, с которыми часто сам не справляется. Помимо переживаний, связанных с помещением под стражу и адаптацией к данным условиям у человека могут быть проблемы на свободе (семейные отношения, болезнь или тяжелое состояние родственников и т.д.), которые отягощают переживания в силу того, что человек не может повлиять на их решение. Все это усиливает мысли о положении безвыходности, что может усугублять ситуацию нахождения в местах лишения свободы. Нахождение в условиях закрытой системы отражается на психике человека, проявляясь в определенном комплексе психических состояний. Типичным состоянием является тоска по дому, родным, близким. В результате этого появляется раздражительность, возбудимость, внутреннее напряжение. Или же наоборот, тоска перерастает в депрессивное состояние. Такой психологический стресс, вызванный лишением свободы, условиями изоляции, неблагоприятная среда обитания может стимулировать суицидальные проявления у человека [6].

Согласно определению ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения) (1982), «суицид — это акт самоубийства с фатальным исходом; покушение на самоубийство — это аналогичный акт, не имеющий фатального исхода». В докладе о состоянии здравоохранения в мире в 2001 г. («Психическое здоровье: новое понимание, новая надежда») говорится, что «самоубийство есть результат сознательных действий со стороны определенного человека, полностью осознающего или ожидающего



летального исхода», и что «самоубийство является сегодня одной из основных проблем общественного здравоохранения».

Большая заслуга в возрождении отечественной суицидологии принадлежит А.Г. Амбрумовой, организовавшей первую за несколько десятилетий встречу специалистов — семинар по суицидологии (1975), создавшей и возглавившей Всесоюзный суицидологический центр и суицидологическую службу Москвы, организовавшей выпуск сборников трудов по проблемам суицидологии (первый из них вышел в 1978 г.) [2].

Согласно А.Г. Амбрумовой, суицидальное поведение — это разновидность общеповеденческих реакций человека в экстремальных ситуациях по всему континууму индивидуальных вариаций — от безусловной психической нормы до выраженной патологии [3].

А.Г. Амбрумова считает ключевым моментом в своей концепции понятие суицидоопасного психологического кризиса, который вызван фрустрационным состоянием. Психологический кризис — это эмоциональное состояние, которое возникает в ситуации столкновения личности с препятствием на пути удовлетворения ее важнейших жизненных потребностей, то есть таким препятствием, которое не может быть устранено обычными способами решения проблем, известным человеку из прошлого опыта. Понятие психологического кризиса ввел Caplan в 1974 г [3].

У лиц, находящихся в условиях закрытой системы, одним из распространенных способов решения проблемы является демонстративно-шантажное поведение [7].

Демонстративно-шантажное поведение осужденных проявляется как совершение действий (самоповреждения, демонстративное употребление вредных для здоровья веществ и т. д.) и бездействия (отказ от приема пищи и лекарственных препаратов и т. д.) с целью удовлетворения своих потребностей [11]. Оно осложняет оперативную обстановку, реально дестабилизирует деятельность исправительного учреждения и может использоваться как повод недовольства действиями администрации, вызывать отрицательный общественный резонанс, при этом лица, находящиеся в местах лишения свободы, имеют шансы добиться определенных целей. Самая распространенная разновидность демонстративно-шантажного поведения — совершение самоповреждений. Чаще всего оно выливается в нанесении порезов на предплечьях рук, реже — порезов на животе, еще реже — на шее и ногах. Орудием служат лезвия от бритв, битое стекло, металлические заточенные пластины. С целью произведения большего эффекта на окружающих суицидент может вливать в лужу крови воду, измазывает кровью предметы, стены, одежду и т. д. При этом осужденный громко говорит или кричит, а его поведение выглядит как импульсивное, демонстративное, протестное [12].

Таким образом, можно сделать вывод, что суицидальное поведение зависит от психологических особенностей человека, его стрессоустойчивости и психического здоровья. Чем человек устойчивей, тем больше вариантов решения проблемы он найдет, прежде чем прибегнуть к суицидальному поведению или членовредительству. В условиях помещения в места лишения свободы человек находится в изоляции и подвержен стрессу, поэтому одним из способов адаптации к закрытой системе является демонстративно — шантажное поведение. Цель которого — манипуляция администрацией учреждения и получение желаемой выгоды.

На данном этапе работе можно сделать следующие выводы.

1. В условиях закрытой системы чаще всего совершается не истинный суицид, а проявляется демонстративно-шантажное поведение для манипулирования и привлечения внимания со стороны администрации.

2. Суицидальное поведение зависит от психологических особенностей человека, его стрессоустойчивости и психического здоровья.

Следующим этапом нашей работы будет измерение связи пограничного расстройства личности и социального интеллекта на адаптацию у лиц, склонных к суицидальному и самоповреждающему поведению в условиях закрытой системы.

### **Библиографический список**

1. Федеральный закон от 15 июля 1995 г. № 103 –ФЗ «О содержании под стражей подозреваемых обвиняемых в совершении преступлений».
2. Амбрумова, А.Г. Психология самоубийства // Социальная и клиническая психиатрия. – 1996. – Том 6, № 4. – С.14-20.
3. Амбрумова, А.Г. Диагностика суицидального поведения / А.Г. Амбрумова, В.А Тихоненко // Методические рекомендации. – М., 1980. – 48 с.

4. Беляев, А.А. Правовое положение осужденных к лишению свободы / А.А. Беляев. – Горький, 1976, - 67с.
5. Бычков, В.Ф. Понятие правового положения лиц, содержащихся под стражей в порядке применения меры пресечения / В.Ф. Бычков. – Рязань, 1988. - 98с.
6. Гернет, М.Н. В тюрьме. Очерки тюремной психологии / М.Н. Гернет. - М., 1925. - 149 с.
7. Димитров, А.В., Основы пенитенциарной психологии / А.В. Димитров, В.П. Сафронов. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. -176 с.
8. Кротова, М. Н. Особенности социально-психологической адаптации курсантов военных вузов на начальном этапе профессионализации / М. Н. Кротова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 5. – С. 163–170.
9. Кротова, М. Н. Специфика социально-психологической адаптации на начальном этапе профессионализации курсантов военного вуза / М. Н. Кротова: дис. канд. психол. наук /19.00.03 - Психология труда, инженерная психология, эргономика. – Ярославль, 2017. – 274 с.
10. Кротова, М. Н. Адаптированность как психическое свойство и методика ее диагностики у курсантов военных вузов / М. Н. Кротова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Вып. № 4. – Т. 21. – С. 91–95.
11. Ларичев, А.Б., Специфика хирургической помощи при инородных телах желудочно-кишечного тракта у лиц, пребывающих в условиях пенитенциарной системы / А.Б. Ларичев, Н.А. Русина, А.А.Аверин // Неотложная хирургия (научный альманах). Вып. 3. –Ярославль. –2004. –С.115-118.
12. Лестер, Д. Самоубийство за решеткой / Д. Лестер, Б. Данто. – Рязань, 1994. - 319 с.
13. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.: Томск, 1997. – 478 с.

УДК 159.9

А.А. Костригин, А.М. Виганд

## МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И САМООЦЕНКА СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ КАК ВЗАИМОСВЯЗАННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

**Аннотация.** Представляются результаты эмпирического исследования особенностей мотивации обучения и самооценки у студентов-психологов. Делаются выводы относительно взаимосвязи данных личностных структур.

**Ключевые слова:** мотивация, самооценка, студенты, психологи, коммуникативные мотивы, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации.

В настоящее время становится актуальным изучение особенностей и факторов учебной деятельности студентов. Понимание мотивов к обучению студентов и знание их самооценки поможет выяснить, как именно заинтересовать студентов разных специальностей к обучению, это будет способствовать составлению эффективного плана подготовки учащихся, а также узнать какие стороны нужно развивать в студентах той или иной специальности [4; 5].

Мотивация – это различные методы побуждения студентов к познавательной деятельности. Основанием ей служат конкретные с и стимулы, которые заставляют человека действовать [2]. Исследованием мотивации обучения занимались А.К. Маркова, Н.В. Афанасьева, М.В. Матюхина, Т.А.Саблина, Л.П. Кичатинов, В.И. Махновская, О.А Чувакова, В.С. Юркевич, А.Г. Лидерс и В.Хеннинг и др.

Возьмем некоторых из перечисленных: А.К. Маркова говорит о том, что задача взрослый состоит в том, что он должен разбудить познавательную потребность ученика, которая затем используются ими в качестве мотивации на обучение. Это рождает новые цели, которые в специальных условиях приобретают роль мотива [6].

А.Г. Лидерс и В. Хеннинг описывали мотивы обучения следующим образом: познавательный мотив определяется как желание получить новые знания и навыки; мотив социальной идентификации с родителями выражается в потребности получить родительское признание собственных достижений; гражданский мотив определяется как общественный долг; мотив социальной идентификации с учителем означает потребность в учительском признании достижений человека в учебе и овладении со-

циальными навыками; мотив переживания выражается в стремлении испытывать эмоции в связи с интересностью учебного материала; мотив значения как стремление достижения высокого статуса и уважения среди сверстников; материальный мотив как желание некоего залога в будущем, который создаст базу для достойной материальной жизни [3].

В.С. Юркевич обратил внимание на особенности потребности в учебной деятельности, и показал, что ведущей составляющей потребности обучения является, интерес в процессе его получения, а не только в том, каков будет результат. Он доказывает, что эмоциональный подъем и частичное удовлетворение учащиеся испытывают уже в процессе обучения, и выделяет три уровня познавательной потребности: элементарный уровень – выражен в стремлении учащегося в получении новых впечатлений; уровень любознательности – проявляется в появлении личного желания к отбору информации, ее обработке, а также в появлении потребности в знании; уровень целенаправленной познавательной деятельности – выражен в стремлении к определенному знанию, проявление этого знания в жизненных ценностях личности [9].

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что мотивация является достаточно сложным психологическим феноменом, в частности, мотивация обучения. Факторов, влияющих на формирование мотивация обучения достаточно много. Одним из таких факторов, по нашему мнению, является самооценка. Проблеме взаимосвязи мотивации обучения и самооценки студента будет посвящена данная статья. В качестве испытуемых были определены студенты-психологи.

Предметом исследования выступают особенности личности студентов-психологов, выражающиеся в мотивации обучения и самооценке. Выборку составляют студенты второго курса направления подготовки «Социальная психология» Российского государственного университета имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство) в количестве 14 человек (из них, 10 % юноши и 90 % девушки), в возрасте от 18 до 20 лет.

Методы исследования: Методика измерения самооценки (авторы Дембо-Рубинштейн) для подростков и юношей [8] и методика для диагностики учебной мотивации студентов (авторы А.А.Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) [1].

По результатам проведенного исследования нами были получены следующие показатели мотивации обучения и самооценки студентов-психологов (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Средние показатели мотивации обучения и самооценки у студентов-психологов**

Мотивы	Среднее	Сфера самооценки	Среднее
Коммуникативные мотивы	3,6	Характер	55,4
Мотивы избегания	2,1	Интеллект	65
Мотивы престижа	2,4	Способности	81,4
Профессиональные мотивы	3,9	Авторитет у сверстников	58
Мотивы творческой самореализации	3,9	Внешность	71
Учебно-познавательные мотивы	3,4	Уверенность в себе	59,4
Социальные мотивы	3,4		

Как видно из таблицы, доминирующими мотивами обучения у студентов-психологов являются коммуникативные, профессиональные и творческой самореализации мотивы. А значит у учащихся по направлению «Психология» на главном месте находится процесс информационного взаимодействия, особое свойство систематически, эффективно и надежно выполнять профессиональную деятельность и индивидуальный путь развития личности, основанный на раскрытии собственных талантов.

Относительно результатов исследования самооценки, можно сказать, что у студентов-психологов высокая самооценка присутствует в сфере способностей, интеллекта и внешнего вида. Иными словами, студенты-психологи считают, что они могут решать нестандартные проблемы, разрабатывать оригинальные подходы и методики в работе с людьми, что способны помогать другим решать их проблемы; порождать новые идеи, которые могли бы стать весомым вкладом в науку и готовы к саморазвитию.

Проводя качественный анализ полученных результатов, отметим, что достаточно показательным является то, что присутствует некоторое соответствие между ведущими учебными мотивами студентов-психологов и особенностями их самооценки: считая себя интеллектуально развитыми и имеющими высокие способности к овладению различной деятельностью, студенты, в первую оче-

редь, и мотивированы профессиональными мотивами и мотивами самореализации, полагая, что они могут реализоваться в данной сфере. В дальнейшем мы планируем определить корреляционные связи между особенностями мотивации к обучению и самооценки у студентов-психологов.

### Библиографический список

1. Бадмаева, Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей [Текст] / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ, 2004.
2. Волкова, П.В. Взаимосвязь мотивации обучения и самооценки студентов-психологов ВГУЭС [Текст] / П.В. Волкова // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 6-1. – С. 46-48.
3. Лидерс, А.Г. Мотивы учения у школьников [Текст] / А.Г. Лидерс, В. Хенниг // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С.161-162.
4. Мазиллов, В.А. Компетентностный подход в формировании профессионального сознания психолога [Текст] / В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. – 2014. – № 1 (6). – С. 79-85.
5. Мазиллов, В.А. О некоторых резервах фундаментализации профессиональной подготовки психолога в современном вузе [Текст] / В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3. – № 1. – С. 44-48.
6. Маркова, А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников [Текст] / А.К.Маркова // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С.47-59.
7. Мормужева, Н.В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений [Текст] / Н.В.Мормужева // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 160-163.
8. Рубинштейн, С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения (практическое руководство) [Текст] / С.Я. Рубинштейн. – Тернополь, 2004. – 168 с.
9. Юркевич, В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьников [Текст] / В.С. Юркевич // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С.83-92.

УДК 159.9.07

**О.В. Масляная**

### НАПРАВЛЕННОСТЬ ИНТЕРЕСОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

**Аннотация.** Статья посвящена изучению читательских интересов студентов-филологов, т.е. выбору писателей, поэтов, литературных жанров.

**Ключевые слова:** интересы студентов, предпочтения молодых читателей.

Интересы личности - понятие, которое рассматривается в современной науке как неоднозначная многогранная категория. Одно из многочисленных определений таково: интерес - это мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности [1].

Существуют авторские размышления традиционно связывающие интересы не только с потребностями и эмоциям, но и с волей, познавательной сферой личности и т.д.

Интересы формируются и развиваются, меняются и закрепляются на протяжении жизни человека. При этом на данные процессы исключительно мощное влияние оказывает социальная реальность, в том числе и через учебную деятельность. Впрочем, интересы в ответ способны руководить многочисленными жизненными выборами личности.

Подстраивать ли образовательный процесс под интересы учащихся или учитывать их интересы, оставаясь в рамках образовательного процесса? Это один из самых актуальных вопросов для современной системы обучения. Прежде чем искать ответ на этот вопрос, следует как минимум ознакомиться с предпочтениями студенческой аудитории.

К моменту зачисления в высшее учебное заведение студенты уже имеют индивидуальные истории формирования и динамики своих интересов, в которых прослеживаются совпадения и расхождения.

Общая характеристика выборки испытуемых: студенты направления подготовки «педагогическое образование», 2 курс обучения, женского пола, всего 52 человека. Срок проведения исследования - начало учебного года.

Предлагалось сделать не больше трех выборов при ответе на каждый пункт анкеты. Однако, в некоторых случаях присутствовал один ответ, а иногда численность выборов переходила намеченную черту, т.е. составляла более трех вариантов.

Встречались ответы, не относящиеся к запросу анкеты, например, обозначена фамилия поэта при ответе на пункт о писателях или указывался род литературы, на запрос о литературном жанре. Данные варианты не были учтены при обработке результатов.

*Читательские интересы.*

### **1. Писатели, произведения которых читаю с удовольствием.**

Общее количество сделанных выборов - 128.

Полученные результаты разделены на четыре группы.

I группа (13-16 выборов).

В этой группе имеется единственный представитель - Ф.М. Достоевский, которому принадлежит самый высокий балл - 16, что составляет от максимально возможного количества выборов 12,5%.

II группа (9-12 выборов).

Одинаковое количество выборов - по 9, набирают два классика: Л.Н. Толстой и Э.М. Ремарк, то есть по 7%.

III группа (5-8 выборов).

М.А. Булгаков приобретает 7 баллов, то есть 5,4%.

М. Ю. Лермонтов, М.А. Шолохов, А.С. Пушкин - по 6 голосов каждый, по 3,8%.

И.С. Тургенев и А.П. Чехов - по 5 выборов каждый, по 4,6%.

IV группа (1-4 выборов).

Р. Брэдбери - 4 балла, то есть 3,1%.

Н.В. Гоголь, И.А. Бунин, Д. Остин, Д. Роулинг и Д. Толкин по 2 выбора, т.е. по 1,5%.

Остальные варианты представлены по 1 баллу, то есть по 0,7%: М. Митчелл, А. Грин, Х. Мураками, Э. По, А.Н. Толстой, М. Горький, В.В. Набоков, Д. Дефо, Л.Кэрролл, С. Кинг, Д.Рубина, З. Прилепин, В. Скотт, А. Камю, В. Гюго, А.Дюма (отец), М. Петросян, А.Н. и Б.Н. Стругацкие, М.Дрюон, Э. Сафарли, А. Кристи, Ч. Паланик, С. Лем, Б.Л. Васильев, О. Уайльд, П. Зюскинд, Б.Вербер, Д. Мартин и др.

Таким образом, поставленные в жесткие количественные рамки при выборе любимых писателей, студенты обнаруживают широту предпочтений. Тем не менее, более половины от всех вариантов - повторяющиеся выборы (от двух выборов и более) - 64,1%, и они отданы преимущественно корифеям отечественной литературы XIX-XX веков.

Меньшую часть - 35,9% составляют единичные ответы. В качестве индивидуальных выборов упоминаются как отечественные, так и зарубежные авторы, классики и современники.

### **2. Поэты, стихи которых знаю наизусть.**

Общее количество сделанных выборов - 113.

Полученные результаты разделены на три группы.

I группа (15-22 выборов).

Наивысший результат наблюдается у С. Есенина - 22 выбора, 19,4%.

А.С. Пушкину принадлежат 16 голосов, 14,1%.

II группа (8-14 выборов).

В. Маяковский - 11 выборов, 9,7%.

М.Ю. Лермонтову отданы 10 голосов, что составляет 8,8%.

III группа (1-7 выборов).

М. Цветаева и Э. Асадов - по 6 баллов, 5,3%.

Р. Рождественский - 5 выборов, то есть 4,4%.

Б. Пастернак и А. Ахматова - по 4 голоса, по 4,4%.

Одинаковое количество выборов - по 3, обнаруживаются у А. Блока, И. Бродского, Тютчева, по 2,6%.

В. Полозкова - 2 выбора, 1,7%.

Остальные варианты представлены по 1 баллу, по 0,8%: Н. Некрасов, Арс-Пегас, Н. Гумилев, К. Олюшкин, А. Астахова, К. Патов, М. Джалиль, У. Йейтс, Э. По, О. Мандельштам, Ф. Петрарка, Ю.Юрунина, А. Вьюнова, Ф. Вийон, Г.Р. Державин, И. Крылов, И. Северянин, Е. Евтушенко.

Таким образом, при выборе имен поэтов студенты демонстрируют больше единодушия, чем при совершении выбора имен писателей, 85,3% - высокий процент повторяющихся выборов (от двух выборов и более). Фаворитами наиболее частых совпадений пристрастий учащихся являются исключительно классики отечественной поэзии.

Процент расхождения интересов - 14,7%, что составляет примерно шестую часть от общего количества сделанных выборов студентов. Как и в предыдущем случае, при выборе вариантов отмечается дифференциация предпочтений, однако, прослеживается более узкий разброс вариантов и указывается подавляющее количество отечественных авторов: давно признанные авторитеты и те, которые творят в режиме онлайн.

В трех студенческих анкетах в данном пункте поставлен прочерк.

### **3. Предпочитаемый жанр в литературе [2].**

Общее количество сделанных выборов - 84.

Полученные результаты разделены на 4 группы.

I группа (64-84 выборов).

Роман как жанр зарабатывает 50 голосов внимания, 59,5 %, в том числе

ответ "роман" - 31 выбор, 36,9% ;

некоторые ответы конкретизируются:

фантастический - 6 выборов, 7,1%;

психологический роман и фэнтези по 3 балла, по 3,5%;

ужасы, приключения, исторический роман - по 2 голоса, то есть по 2,3%;

любовный - 1 выбор, 1,1%.

II группа (43-63 выборов).

Выборы отсутствуют.

III группа (22-42 выборов).

Выборы отсутствуют.

IV группа (1-21 выборов).

Детектив - 10 выборов, 11,9%.

Драма - 6 выборов, 7,1%.

Повесть, новелла - по 4 балла, то есть по 4,7%.

Трагедия - 3 балла, 3,5%.

Комедия, поэма, рассказ - по 2 балла, то есть по 2,3%.

Остальные варианты представлены единичным выбором - мемуары, 1,1%.

Таким образом, следует подчеркнуть, что предпочитаемые жанры в основном относятся к художественной литературе - 98,7%, связанной с авторским мировосприятием, вымыслом.

С неоспоримым отрывом лидирует у юной женской аудитории жанр романа, его различные виды. Это вариант отбирает больше половины процентов - 59,5%, 50 ответов.

Основное соревнование жанров разворачивается в четвертой группе, процентная доля которой составляет - 39,2%, 33 голоса. Численное преимущество в этой компании отдано детективу.

Не пользуются спросом у студентов на данном курсе обучения нехудожественные жанры, связанные с реалистической картиной отражения окружающей действительности, всего лишь один человек из всей выборки проявил интерес к мемуарам.

Полученные в ходе исследования результаты отображают направленность читательских интересов студентов. Знание предпочтений студентов позволяет более эффективно выстраивать коммуникацию в рамках образовательного процесса.

### **Библиографический список**

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] /Е.П. Ильин. - СПб.: Питер. 2006.- 512 с.
2. Литературный энциклопедический словарь [Текст] /В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. - М.: Советская энциклопедия. 1987. - 752 с.

## РЕДУКЦИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ДОКАЗАТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

**Аннотация.** Массмедийная информация и разнообразные возможности искусственного интеллекта редуцируют доказательное мышление студента. Автор статьи считает, что в подобных обстоятельствах должны быть усилены педагогические приемы, помогающие студенту-психологу мыслить «по правилам», т.е. последовательно, системно, уделяя внимание смысловой составляющей теоретических понятий и информационных сообщений, избегая слепого повторения и ответов в режиме тестирования.

**Ключевые слова:** доказательное мышление, знание, информация, символическая реальность, понятие, интерпретация, студент-психолог.

Современные массмедийные условия жизни молодого человека – высокие скорости информации, противоречащие друг другу сведения, поток кратких сообщений, льющихся с экрана смартфона, а также разнообразные возможности искусственного интеллекта – все это формирует накопительный эффект «притупления» остроты мышления. Окружающий мир человека становится глубоко символическими, а сетевая информация уже не имеет ничего общего с «реальностью» фактов. Прогнозируя сущность эры массовых интернет-коммуникаций, французский философ Ж. Бордийяр рассуждал об этом еще в 1976 году в работе «Символический обмен и смерть» так: «В обоих случаях вещи и информация уже являются результатом отбора, монтажа, съемки, они уже протестировали «реальность», задавая ей лишь те вопросы, которые им «соответствовали», они разложили реальность на простые элементы, а затем заново сложили их вместе по сценариям регулярных оппозиций ...» [2, с. 136]. Пользователь массмедийной продукции, по меткому выражению Бодрийяра, – теперь не столько потребитель, сколько «читатель» и «отбиратель» информации. Жизнь человека превращается в бесконечную расшифровку текстов, сводящуюся, из-за высоких скоростей, к считыванию элементов текста без должной рефлексии.

Неравнодушный к своей профессии преподаватель высшей школы должен понимать новые условия жизни студента и не противостоять им (что бесполезно), а продолжать учить их мыслить в предлагаемых обстоятельствах. Содержательно программа академических дисциплин, таких как философия, психология, языкознание, теория литературы, культурология и других предметов социогуманитарного знания, сориентирована на формирование системы теоретических знаний. Однако усиливается тенденция обучения инструментальным, предметно-ориентированным знаниям. Следуя за тенденцией, преподаватели высшей школы зачастую сужают теоретическую, понятийную сферу своего предмета. Так, преподаватели философии нередко ограничиваются историей философской мысли, культурологи – вопросами мировой художественной культуры, психологи и социологи – практиками межличностных коммуникаций и т.д. [3, с. 46].

Как добиться того, чтобы студент-психолог как будущий специалист и как субъект труда овладел понятийным аппаратом общей психологии (мышления, восприятия, внимания, памяти, речи) и психологии труда в полном объеме, глубоко и надолго? На этот вопрос нет однозначного ответа. Все субъективно, результат будет зависеть и от преподавателя, и от студента, и от средового контекста обучения и профессиональной деятельности. В любом случае, систематическая и пошаговая работа преподавателя по формированию доказательного мышления студента остается по-прежнему востребованной.

Доказательное мышление – это обоснованный процесс постижения нового знания и аргументированного его изложения, это мышление «по правилам». «Все в природе, как в неживом, так и в живом мире, происходит *по правилам* [курсив Канта – авт.], хотя мы не всегда знаем эти правила», – такими словами начинает И. Кант свой известный трактат «Логика» (1800 г.) [4, с. 266]. Свои способности человек также проявляет по известным правилам, считает Кант. Сначала это происходит неосознанно, потом, постепенно, благодаря опыту и продолжительности его применения, человек начинает применять правила столь быстро, «что стоит большого труда мыслить их «in abstracto». Кант рассматривает рассудок двояко: как источник мышления и как способность созерцания. В силу такой дуальности, способность мыслить предстает как способность «подводить представления чувств

под правила» [4, с. 266]. Правила, которыми рассудок связан в своих действиях, можно исследовать. Этим и занимается логика. Логика для Канта имеет многомерное значение. Для разговора о формировании и активации доказательного мышления у студентов-психологов, остановимся на одном из них: логика – наука о правильном применении рассудка и разума вообще, но не в ее субъективном или эмпирическом значении, а в форме должествования. Доказательное мышление, в интенции Канта, – это мышление по принципу *a priori*: не то, как рассудок мыслит, а то, как он должен мыслить [4, с. 271].

Правила мышления Кант делит на необходимые и случайные. Первые – это априорные правила, являющиеся основанием рассудка, без которых было бы немислимо его применение; вторые – это правила, зависящие от специфики объектов познания, поэтому они столь же разнообразны, сколь разнообразны сами объекты [4, с. 267, 269, 394].

В качестве примера использования второй группы кантовских правил логики для сформированности и применения доказательного мышления отметим работу психологов [5, с. 7-24], обосновавших теоретическую модель сопровождения профессионального самоопределения, основанного на антропологически ориентированных ценностно-смысловых его основаниях. Еще одним примером применением наилучших имеющихся доказательств, полученных с помощью научного метода в психологии отметим анализ тенденций изменений профессионального развития и подходов к его психологическому изучению [6, с. 31-59].

Применение доказательного мышления наиболее остро востребовано в практике интерпретации собранных фактов. К моменту, когда студент начинает самостоятельно исследовать объекты (в рамках производственной практики или курсовой работы), он уже владеет основными понятиями психологической науки. Интерпретируя собранные результаты, студент должен правильно ответить на формальные и фактические вопросы своего исследования. Несмотря на их природные различия, эти две группы вопросов объединяет тот факт, что в поиск ответа на них изначально заложен общепризнанный указатель: наблюдение или измерение. Но есть и экзистенциальные вопросы, пишет английский философ XX столетия И. Берлин, которые по своей природе не укладываются ни в первую, ни во вторую «корзину» вопросов. В технике поиска ответа на философский вопрос общий алгоритм отсутствует, поэтому ответ на него всегда субъективен и «открыт» [1, с. 92]. Здесь важно правильно поставить вопрос, поскольку, правильно заданный, он облегчает выбор поиска ответа.

Применение приемов формирования доказательного мышления эффективно в междисциплинарном ракурсе, в частности, философии и академической психологии. Например, если студент на занятиях по общей психологии использует трактовку мышления как познавательного процесса, представленного в действенной, образной или словесно-логической формами, то он должен понимать, что на практике мышление как отдельный психический процесс не существует, что оно является основанием всех других познавательных процессов: восприятия, внимания, воображения, памяти, речи [8]. Перекрестные усилия преподавателя философии и, например, общей психологии или психологии труда могут углубить понятийный аппарат студента. Расшифровывая вместе с ним, что такое «процесс», чем это понятие отличается от других ключевых понятий психологической науки, полезно использовать сравнения: процесс и свойство, процесс и состояние, процесс и деятельность, процесс и труд, процесс и явление. Такая пошаговая работа над массивом сравнительных понятий помогает студенту приучать себя мыслить не поверхностно, а «по правилам», т.е. не перечислять услышанное и не отвечать только в режиме тестирования, а соблюдать критическую дистанцию, уточнять смысл понятий, интерпретировать факты, высказываться полновесными фразами и давать обоснованные ответы.

## Библиографический список

1. Берлин И. Назначение философии / пер с англ. // Вопросы философии. 1999. № 5. С. 91-98.
2. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / пер. с фр. 2-е изд. М.: Добросвет, КДУ, 2006. 389 с.
3. Зименкова Н.Н., Никонов Л.А. К вопросу об эффективности преподавания культурологии в военном вузе // Образование в пространстве культуры: Сб. науч. тр. Тверь: ТГТУ, 2018. С. 45-49.
4. Кант И. Логика. Пособие к лекциям 1800 г. / пер. с нем. // И. Кант. Собр. соч. в 8-ми тт. Т. 8. М.: Изд-во «Чоро», 1994. С. 266-398.
5. Ленков С.Л., Рубцова Н.Е. Модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения: интегративно-типологический подход // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 4. С. 7-24.



6. Ленков С.Л., Рубцова Н.Е. Тенденции изменений профессионального развития и подходов к его психологическому изучению // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2. № 2. С. 31-59.
7. Михайлова Е.Е., Фашенко А.Н. Знание в системе ценностей современного общества и опасность риска // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2010. № 1 (17). С. 120-127.
8. Шадриков В.Д., Мазилев В.А. Общая психология. М.: Изд-во Юрайт, 2017. 411 с.

УДК 159.9

Е.А. Попикова

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ И ПАРАМЕТРЫ ЕГО МЕНТАЛЬНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ

**Аннотация.** Статья посвящена изучению проблемы зависимости от социальных сетей и параметрам ментальной репрезентации данного феномена.

**Ключевые слова:** социальная сеть, Интернет, Интернет-зависимость, ментальная репрезентация.

Социальные сети прочно вошли в нашу жизнь и почти заменили живое общение. Многочисленные исследования говорят о том, что этим явлением охвачено более 50% всех пользователей Интернета жителей многих стран. Россия пока не занимает первые места в мировом списке, но это дело времени.

Внимание ученых привлекает проблема чрезмерного и неконтролируемого человеком времени, которое он тратит на социальные сети, поэтому ставится вопрос о психологической зависимости от Интернета [3].

На примере изучения влияния социальных сетей на развитии личности доказано, что данная зависимость – опасное проявления современного общества, так как ее влияние на людей велико и слишком мало изучено. Существует множество причин и факторов, по которым пользователи стремятся уйти в виртуальный мир.

Интернет-зависимость оказывает влияние, как на психологическое, так и на физическое здоровье, наносится вред окружающим людям, сфере межличностных отношений. У зависимых людей меняется поведение, исчезает потребность в реальном общении, возникает ложное чувство личной безопасности [6].

Суждение о том, что общение в социальных сетях не приводит к положительным результатам является довольно спорным. С помощью них можно манипулировать людьми, реализовывать мошеннические проекты и многое другое. Но в то же время каждый может научиться отстаивать свою точку зрения и аргументировать ее, делиться различной информацией [1].

Интернет-зависимость представляет собой одну из форм зависимого поведения. Причины их возникновения говорят нам о наличии ряда серьезных психологических проблем и неумении преодолеть их. Они заставляют человека погружаться в виртуальную реальность, которая, сливаясь с обычной жизнью, заменяет ее.

Неуклонно возрастает число научных исследований, посвященных проблемам данной зависимости, в которых дается его описание с точки зрения различных психологических направлений и школ.

Основными направлениями в изучении Интернет-зависимости в современной науке являются: разработка диагностических критериев; изучение влияния виртуальных взаимоотношений на личность пользователя Интернета и процесса их самопрезентации в сети, а также их профилактика; изучение психологических аспектов коммуникативных процессов, реализуемых посредством сети Интернет [2].

Как бы ни была хороша профилактическая работа, все же она больше направлена на выявление рисков возникновения зависимости и на работу с группами риска. Профилактика является достаточно трудоемким процессом и не может выявить глубоких причин обращения к сети. Именно поэтому большинство специалистов рекомендуют очную индивидуальную и/или групповую терапию с акцентом на работе с образами, эмоциями, так как зависимые лица, как правило, испытывают значительные затруднения в эмоциональном плане. Истинные причины возникновения Интернет-

зависимости мы можем выявить только в ходе психологического консультирования, используя такие формы работы, как беседы, консультации, тренинги.

Учитывая актуальность представленной темы и возрастающую тенденцию к увеличению зависимых от Интернета и социальных сетей, намечены направления для дальнейшей работы – оказание действенной психологической помощи лицам, зависимым от Интернета по средствам глубокого изучения ментальной репрезентации данного феномена.

Традиционно понятие «ментальная репрезентация» является предметом рассмотрения когнитивной психологии. Подходы к пониманию категории «ментальная репрезентация» условно можно разделить на те, которые рассматривают ее в качестве формата отражения (А. Коллинз, Ст.М.Кослин, Дж. МакКлелланд, А. Пайвио, Т.А. Ребеко, Е.А. Сергиенко и др.) и как результат отражения (М. Айзенк, Ж.Ф. Ришар, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков и др.). Ментальная репрезентация исследуется в рамках решения познавательных задач, проблем памяти, внимания, перцепции. Вместе с тем авторы, занимающиеся разработкой данной проблемы в рамках когнитивного подхода, отмечают перспективность использования данного понятия [5].

По мнению А.В. Брушлинского и Е.А. Сергиенко, понятие репрезентация означает «представленность», «изображение», «отображение одного в другом или на другое», т. е. речь идет о внутренних структурах, формирующихся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и самого себя (Брушлинский, Сергиенко, 1998). Подобная трактовка через понятие «ментальная репрезентация» позволяет описывать и содержание психического отображения, и формат, в котором происходит такое отображение [4].

Исходя из выше сказанного можно сделать вывод, что изучение ментальных репрезентаций зависимости от социальных сетей имеет особую значимость, так как выделение закономерностей репрезентаций аддикции позволит выявить закономерности в формировании картины мира и структуры суждений о нем. Представляет существенный интерес процесс формирования системы представлений об аддиктивном поведении в ментальном плане, а также результат данного процесса. Это особый вид репрезентации того, чему не существует соответствия в объективном предметном мире, поэтому изучение психологических механизмов и закономерностей репрезентаций зависимости от социальных сетей позволит более глубоко понять природу и функционирование репрезентаций в психической жизни человека, в его внутреннем мире.

Однако, несмотря на наличие отдельных работ в области ментальных репрезентаций, в целом, следует отметить, что на сегодняшний день отсутствуют исследования, целью которых явилось бы изучение ментальных репрезентаций именно зависимости от социальных сетей и Интернета.

Подводя итог, необходимо сказать, что профилактика является достаточно трудоемким процессом, т.к. требует систематической работы. Проанализировав результаты системы профилактики аддиктивного поведения, можно сделать вывод о том, что ее эффективность достаточно низкая. Профилактическая работа носит поверхностный характер и не может выявить глубоких причин обращения к сети, этим и объясняются низкие результаты. Истинные причины возникновения Интернет-зависимости мы можем выявить только в ходе индивидуальной работы с помощью психологического консультирования. Поэтому исследования в этом направлении помогут лучше понять специфику зависимости от социальных сетей и определить направления коррекционной работы.

## Библиографический список

1. Аракелян, Л.К. Проблема зависимости молодежи от социальных сетей [Электронный ресурс] // Вестник СМУС74. – 2014, – №1 (4). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-zavisimosti-molodyozhi-ot-sotsialnyh-setey> (дата обращения: 08.04.2019).
2. Дрепа, М.И. Психологический портрет личности интернет-зависимого студента [Электронный ресурс] // Вестник ТГПУ. – 2009, – №4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskij-portret-lichnosti-internet-zavisimogo-studenta> (дата обращения: 08.04.2019)
3. Егоров, А.Ю. Нехимические зависимости [Текст] / А.Ю. Егоров. – Спб.: Речь, 2007, – 190 с.
4. Прохоров, А.О. Ментальные репрезентации психических состояний: феноменологические и экспериментальные характеристики [Текст] / А.О. Прохоров // Экспериментальная психология. – 2016. – Т. 9. – № 2. – С. 23-37.
5. Цымбалюк, А. Э. Ментальная репрезентация жизненных ситуаций в юношеском возрасте [Текст] : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 : утв. 25.03.10 / Цымбалюк, Анна Эдуардовна. – Ярославль, 2010. – 204 с.

О.В. Ракитина, В.Г. Кирсанова, Т.Е. Тужба

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ О РЕАЛИЗАЦИИ ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ, ВХОДЯЩИХ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

**Аннотация.** Анализируются результаты эмпирического исследования самооценки педагогами-психологами уровня реализации своих трудовых функций, предусмотренных профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

**Ключевые слова:** педагог-психолог, трудовая функция, образовательные дефициты.

Содержание работы педагога-психолога, круг его должностных обязанностей и требований к уровню подготовки определяется соответствующим профессиональным стандартом. Трудовые функции действующего профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» включают в себя как традиционно существующие направления профессиональной деятельности педагога-психолога (психологическое консультирование субъектов образовательного процесса; коррекционно-развивающая работа с обучающимися; психологическая диагностика детей и обучающихся; психологическое просвещение субъектов образовательного процесса; психологическая профилактика), так и относительно новые направления работы (психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ; психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций). Это обозначает проблему согласования содержания образовательных и профессиональных стандартов.

Ранее нами был проведен небольшой опрос на группах студентов бакалавриата и магистрантов, обучающихся по направлениям «Психология» (в московском вузе) и «Психолого-педагогическое образование» (в ярославском вузе) [2]. Целью опроса было определение субъективной значимости для студентов бакалавриата и магистратуры видов деятельности психолога (педагога-психолога) как на этапе обучения, так и в будущей работе. Было выявлено приоритетное значение *психологической практики* для студентов бакалавриата и магистратуры обоих направлений подготовки, при этом практика, по мнению участников исследования, сохранит свою первостепенную функцию и в будущей профессиональной деятельности. Студенты бакалавриата в своей будущей работе нацелены на *организационно-управленческую деятельность*, т.е. планируют осуществлять карьерный рост. *Педагогическая деятельность* не является значимой для студентов бакалавриата: и на этапе обучения и в будущей профессиональной деятельности ей отведено одно из последних мест. На этапе обучения магистрантов она также не в приоритете, однако студенты осознают, что в будущем им предстоит заниматься педагогической работой (в перспективе ей отведено 2-е место). *Научно-исследовательская деятельность* находится на третьем месте. В будущей профессии ей отведено последнее место. Таким образом, результаты проведенного опроса свидетельствуют о четко обозначенном приоритете психологической практики по сравнению с другими направлениями в деятельности психолога. Эту приоритетность необходимо учитывать в профессиональной подготовке психологов и педагогов-психологов.

В.Г. Кирсанова, Т.А. Павленко, М.Ю. Краева, Л.А. Першина, О.А. Ашихмина на протяжении ряда лет проводят исследование образовательных дефицитов педагогических работников Московской области, в том числе и педагогов-психологов. Под *образовательным дефицитом* авторы понимают «осознанную образовательную потребность, т.е. представление специалиста об отсутствии или недостаточности у него определенной компетенции и готовность к ее формированию или совершенствованию» [1, с. 47]. По мнению исследователей, образовательные дефициты специалистов можно разделить на две группы: первая группа дефицитов связана с недостаточной подготовкой специалистов в системе высшего образования, вторая группа связана с изменяющимися условиями профессиональной деятельности, новыми требованиями, предъявляемыми специалистами государственными и общественными институтами. Проводимый авторами мониторинг также показал, что большинство респондентов склонны давать обобщенные описания, они не разделяют в ответах знания, умения и навыки.

Рамки данной публикации не позволяют в полной мере осветить результаты проводимого исследования. Мы сосредоточимся на ключевых позициях опроса, касающихся трудовых функций в целом, оставляя за рамками этой публикации результаты самооценки отдельных умений и действий (знаниевый компонент в исследовании не изучался). При проведении опроса педагогам-психологам, работающим в образовательных организациях Московской области, предлагалось по шкале от 1 до 5 баллов оценить степень владения конкретной трудовой функцией, предусмотренной профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». В опросе приняли участие 218 педагогов-психологов, анкетирование носило анонимный характер. Были получены следующие результаты. Самооценка реализации трудовой функции «Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ» – средневзвешенное 3,51 балла; трудовой функции «Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций» – 3,4 балла; трудовой функции «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса» – 4,0 балла; трудовой функции «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» – 3,97 балла; трудовой функции «Психологическая диагностика детей и обучающихся» – 4,29 балла; трудовой функции «Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса» – 4,14 балла; трудовой функции «Психологическая профилактика» – 3,94 балла. Обобщенные результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Результаты самооценки педагогами-психологами реализации трудовых функций (n=218)**

<b>Трудовая функция</b>	<b>Средний балл по выборке</b>
Психологическая диагностика детей и обучающихся	4,29
Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса	4,14
Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса	4
Коррекционно-развивающая работа с обучающимися	3,97
Психологическая профилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях)	3,94
Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ	3,51
Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций	3,4

Как видно из таблицы, наиболее высоко педагоги-психологи оценивают свои умения и трудовые действия в области *психодиагностики*, на втором месте – умения и действия в области *просветительской* работы, чуть более сложной является психологическое *консультирование*, *коррекционно-развивающая* работа и *профилактическая* работа. Наибольшую трудность вызывает психолого-педагогическое *сопровождение* реализации образовательных программ и вопросы психологической *экспертизы*. Заметим, что эти направления работы являются относительно новыми в работе психолога в системе образования.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**:

1. Психологическая практика имеет приоритетное значение для обучающихся как на этапе получения образования, так в будущей профессиональной деятельности.
2. Практикующие педагоги-психологи не всегда четко дифференцируют умения и трудовые действия, относящиеся к различным трудовым функциям.
3. В наибольшей степени педагоги-психологи готовы осуществлять психологическую диагностику, наибольшие трудности вызывает проведение психологической экспертизы и сопровождение образовательных программ.
4. Выявленные образовательные дефициты необходимо учитывать при разработке дисциплин для образовательных программ психологической и психолого-педагогической направленности, реализуемых на ступенях высшего и дополнительного профессионального образования.

### **Библиографический список**

1. Кирсанова, В.Г., Павленко, Т.А., Краева, М.Ю., Першина, Л.А., Ашихмина, О.А. Опыт исследования образовательных дефицитов педагогических работников Московской области [Текст] / В.Г.Кирсанова, Т.А. Павленко, М.Ю. Краева, Л.А. Першина, О.А. Ашихмина // Конференциум АСОУ

: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – М. : Академия социального управления. 2016. – № 1. С. 47-60.

2. Ракитина, О.В. О значении психологической практики в подготовке студентов-психологов [Текст] / О.В. Ракитина // Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования : материалы национальной научно-практической интернет - конференции с международным участием / под науч. ред. В.А. Мазилова. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2018. С. 143-146.

УДК 159.9

З.Ю. Родкина

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗАВИСИМОЙ ЛИЧНОСТИ С НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

**Аннотация.** Проблема психологической зависимости является одной из самых сложных в научном плане, но чрезвычайно актуальной в практическом. Проблема касается практически каждого человека: большинство из нас имеет или личный опыт зависимого поведения, или сталкивался с зависимым поведением близких и друзей. Никотиновая зависимость стоит на первом месте в мире, поэтому в статье рассмотрены индивидуально-психологические особенности подростков с никотиновой зависимостью. Выявлено, что лица с никотиновой зависимостью в отличие от лиц, не имеющих таковой зависимости более эмоционально неустойчивые и импульсивные, более осторожны, эгоцентричны и насторожены по отношению к людям, консервативны.

**Ключевые слова:** зависимость, аддиктивное поведение, никотиновая зависимость, индивидуально-психологические характеристики.

Одной из самых распространенных форм отклоняющегося от социально принятых в обществе норм поведения в современном обществе является никотиновая зависимость. Курение является социальной проблемой общества, как для его курящей, так и для некурящих.

Никотиновая зависимость стоит на первом месте в мире. Его способность вызывать зависимость просто огромна. Считается, что только 3 человека из 100, попробовавших алкоголь, попадают в зависимость. И 90, закуривших первую сигарету [11].

Выделяются три стадии никотиновой наркомании: стадии бытового (I), привычного (II) и пристрастного курения (III).

Отмечается определенный набор условий и характеристик личности способствующих формированию зависимости от никотина. Например, одними из основных считают появление положительного отношения личности к запаху табачного дыма, трансформация с возрастом негативного отношения к традициям курения в индифферентное или положительное.

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методы исследования:

1. Опросник Фагерстрема.
2. Методика многофакторного исследования личности Р.Кеттелла.

Были сформированы две группы испытуемых:

1. Группа подростков с высокой степенью зависимости - курящих 15 человек, которые в соответствии с тестом на определение никотиновой зависимости Фагерстрема, имеют высокий уровень зависимости.

2. Группа подростков без признаков зависимости - 15 некурящих человек.

По результатам исследования с помощью 16-факторного личностного опросника Р.Б.Кеттелла «сырые» баллы обеих групп подростков были переведены в баллы, затем по каждому фактору было подсчитано среднее значение.

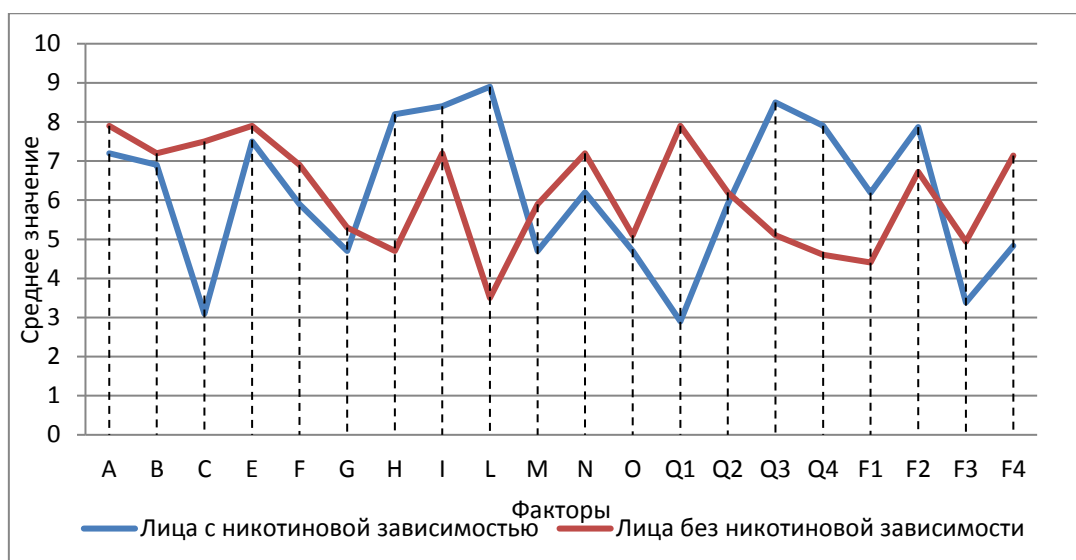
**Средние значения по тесту Р. Кеттелла (16PF-опросник)  
у школьников с никотиновой зависимостью и таковой не имеющей**

Фактор	Название параметра	Среднее значение	
		Подростки с никотиновой зависимостью	Подростки без никотиновой зависимости
A	«замкнутость – общительность»	7,2	7,9
B	Интеллект	6,9	7,2
C	«эмоциональная нестабильность - эмоциональная стабильность»	3,1	7,5
E	«подчиненность-доминантность»	7,5	7,9
F	«сдержанность – экспрессивность»	5,9	6,9
G	«низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения»	4,7	5,3
H	«робость – смелость»	8,2	4,7
I	«жесткость – чувствительность»	8,4	7,2
L	«доверчивость – подозрительность»	8,9	3,5
M	«практичность – мечтательность»	4,7	5,9
N	«прямолинейность - дипломатичность»	6,2	7,2
O	«спокойствие – тревожность»	4,7	5,1
Q <sub>1</sub>	«консерватизм – радикализм»	2,9	7,9
Q <sub>2</sub>	«конформизм – нонконформизм»	5,9	6,2
Q <sub>3</sub>	«низкий самоконтроль – высокий самоконтроль»	8,5	5,1
Q <sub>4</sub>	«расслабленность – напряженность»	7,9	4,6
<b>Вторичные факторы опросника Р. Кеттелла</b>			
F1	Тревожность	6,19	4,41
F2	Экстраверсия – интроверсия	7,87	6,72
F3	Чувствительность	3,38	4,94
F4	Независимость	4,83	7,14

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что у подростков с никотиновой зависимостью проявляется тенденция к высоким результатам по факторам А, Е, Q<sub>4</sub>, F<sub>2</sub>, а по факторам G, M, O и F<sub>4</sub> - тенденция к низким результатам. Выявлены высокие показатели по H, I, L и Q<sub>3</sub> и низкие показатели по факторам C, Q<sub>1</sub> и F<sub>3</sub>.

Группа школьников с никотиновой зависимостью обладает следующими характеристиками: смелость, предприимчивость, готовность к риску и склонность к авантюризму, чувствительность, впечатлительность, осторожность, настороженность по отношению к людям; стремление возложить ответственность за ошибки на окружающих, раздражительность, умение контролировать свои эмоции и поведение, эмоциональная неустойчивость, импульсивность, низкая толерантность по отношению к фрустрации, раздражительность, утомляемость, консервативность, сопротивление переменам, тенденция испытывать затруднения в связи с проявляющейся во всем эмоциональностью.

Сравнение усредненных профилей подростков с никотиновой зависимостью и подростков, не имеющих таковой, показывает явные отличия по факторам C, L и Q<sub>1</sub>.



**Рисунок 1.** Сравнительный анализ профилей двух групп испытуемых

При этом группа подростков с никотиновой зависимостью более эмоционально неустойчивые и импульсивные, более осторожны, эгоцентричны и насторожены по отношению к людям, консервативны.

Происходит обман организма. Лица с никотиновой зависимостью часто говорят о том, что курение табака помогает им снять либо облегчить чувство беспокойства и стресса. Однако в жизни курящих наблюдаются более высокие уровни стресса, чем у некурящих. А снижающие стресс свойства никотина являются скорее иллюзорными, чем реальными. Никотин стимулирует мозг, в результате чего выделяются дополнительные порции серотонина и дофамина, которые могут создавать состояния эмоциональной стабильности и удовлетворения, и у курящих быстро развивается привычка регулярного курения. В конечном счете, курящие нуждаются в увеличивающихся уровнях никотина, чтобы чувствовать себя «нормально» [7]. Отсюда возникает эмоциональная неустойчивость, импульсивность, раздражительность, утомляемость. Стремление сохранить ощущение удовольствия связано с такими индивидуально-психологическими характеристиками как консерватизм, сопротивление переменам, настороженное отношение ко всему новому, в том числе и другим людям, стремящимся привнести изменения в их жизнь.

Понимание индивидуально-психологических характеристик лиц с никотиновой зависимостью помогло бы разработке психотерапевтических программ для желающих расстаться с данной зависимостью.

### Библиографический список

1. Мехтиханова Н.Н. Психология зависимого поведения [Тексты] / Н.Н. Мехтиханова. -2-е изд. М.: Флинта: МПСИ, 2008. 160 с.
2. Каган В.Е. Наркология детская и подростковая// Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С.Ю. Циркина. – СПб.: Питер, 2000. С. 461 – 464.
3. Личко А.Е. Подростковая психиатрия: (Руководство для врачей). – Л.: Медицина, 1979.
4. Личко А.Е., Битенский В.С. Подростковая наркология. – Л.: Медицина, 1991.
5. Максимова Н.Ю., Милютин Е.Л. Курс лекций по детской патопсихологии. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000.
6. Андреева Т.И., Красовский К.С. Табак и здоровье. - Киев, 2004. - 224 с.
7. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Профилактика употребления наркотиков и других психоактивных веществ среди детей и подростков. – М.: Фонд «Система профилактических программ», 2003.
8. Работа с подростками, склонными к аддиктивному поведению. Методическое пособие для педагогов-психологов / Составители: Л.А. Белова, А.Н. Сафонова. – Майкоп, 2009. – 48 с.
9. Радбиль ОС, Комаров Ю.М.//Курение.-М., 1988.-160 с
10. Айвазова А. Е. Психологические аспекты зависимости. — СПб.: Речь, 2003. - 120 с.

## ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

**Аннотация.** Статья посвящена психологическим аспектам профилактики и коррекции агрессивного поведения детей и подростков. Приведены наиболее распространенные определения понятий «агрессия» и «агрессивность», рассматриваются виды агрессии, основные психологические концепции генезиса агрессивного поведения. В качестве факторов, детерминирующих агрессию, автор указывает личностные качества подростков, а также особенности их родительской семьи. В конце статьи автор описывает свой опыт создания и апробации программы профилактики и коррекции агрессивного поведения подростков.

**Ключевые слова:** агрессия, агрессивность, враждебность, фрустрация, стрессоустойчивость.

Рост агрессивных тенденций в подростковой среде отражает одну из острейших социальных проблем нашего общества. Пожалуй, нет ни одного человека, который не осознавал бы, насколько в нашем обществе распространено насилие. Школьные учителя отмечают, что агрессивных детей с каждым годом становится все больше, с ними трудно работать, и, зачастую, учителя просто не знают, как справиться с их поведением.

В этих условиях особенно актуальным является анализ проблемы агрессивного поведения детей подросткового возраста. Эта проблема является предметом большого числа психологических исследований, как в нашей стране, так и за рубежом. Ей, в частности, посвящены специальные монографии А. Бандуры, Л. Берковица, Э. Фромма, Р. Бэрона и Д. Ричардсона и др. и значительное число эмпирических исследований [1, 2, 3, 5]. При этом до сих пор нет единства мнений даже в определении понятия «агрессия», а также в понимании ее природы и основных причин.

Термин «агрессия» чрезвычайно часто употребляется сегодня в самом широком контексте. Различные авторы в своих исследованиях по-разному определяют агрессию и агрессивность: как врожденную реакцию человека для «защиты занимаемой территории»; как стремление к господству; реакцию личности на враждебную человеку окружающую действительность. В настоящее время под агрессией стали понимать враждебное поведение в отношении окружающих людей. Причем в понятии «агрессия» объединяются различные по форме и результатам акты поведения – от таких, как злые шутки, сплетни, враждебные фантазии, до бандитизма и убийств.

К настоящему времени различными авторами предложено множество определений агрессии, ни одно из которых не может быть признано исчерпывающим и общеупотребительным.

Чаще всего под агрессией понимают акты враждебности, атаки, разрушения, т.е. действия, которые вредят другому лицу или объекту. Например, Р. Бэрон и Д. Ричардсон считают, что агрессия, в какой бы форме она не проявлялась, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющего все основания избегать подобного обращения с собой [3].

Теория социального научения (А. Бандура) считает, что агрессивное поведение представляет собой сложную систему навыков, требующую длительного и всестороннего научения [1]. Чтобы усвоить способы разрушительных действий, человек должен наблюдать их социальные образцы, встречать поощрение при их демонстрации и внутренне одобрять собственные «успехи» в причинении ущерба другим людям.

Теория социального научения лежит в основе большинства программ профилактики и коррекции агрессивного поведения, т.к., по мнению многих практиков, поведенческий подход в развитии просоциального поведения является наиболее эффективным, методически универсальным и быстро достигающим результата.

Термин *агрессивность* понимается как личностная черта, которая подразумевает относительно стабильную готовность к агрессивными действиями в самых разных ситуациях. Агрессивность имеет качественные и количественные характеристики. Как и всякое свойство, она имеет различную степень выраженности: от почти полного отсутствия до ее предельного развития.

Агрессивность и жестокость как свойства личности формируются преимущественно в детском и подростковом возрасте. Первоначально они возникают как конкретно-ситуативные явления,



источником которых являются внешние обстоятельства. Однако в результате неоднократного повторения такого поведения при отсутствии должной его оценки и корректирующих воздействий, эти явления постепенно приобретают устойчивый характер, отрываются от ситуации, в которой первоначально возникли, превращаются в черту личности.

Первые агрессивные действия ребенок направляет на близких, которые из лучших побуждений стараются их пресечь, тогда ребенок будет стараться открыто не проявлять гнев. В этом случае невыраженная эмоция, как пишет В. Оклендер, остается внутри ребенка [4]. Ребенок привыкает жить, систематически подавляя свои эмоции, используя косвенные способы проявления агрессии.

Анализируя агрессивность как свойство личности, американские психологи, работающие с детьми, разработали характерологические особенности агрессивных детей. Они: воспринимают большой круг ситуаций как угрожающих, враждебных по отношению к ним; сверхчувствительны к негативному отношению к себе; заранее настроены на негативное восприятие себя со стороны окружающих; не оценивают собственную агрессию как агрессивное поведение; всегда винят окружающих в собственном деструктивном поведении; в случае намеренной агрессии отсутствует чувство вины, либо вина проявлена очень слабо; склонны не брать на себя ответственность за свои поступки; имеют ограниченный набор реакций на проблемную ситуацию; в отношениях проявляют низкий уровень эмпатии; слабо развит контроль над своими эмоциями; слабо осознают свои эмоции, кроме гнева; боятся непредсказуемости в поведении родителей; имеют неврологические недостатки: неустойчивое, рассеянное внимание, слабая оперативная память, неустойчивое запоминание; не умеют прогнозировать последствия своих действий; положительно относятся к агрессии, так как через агрессию получают чувство собственной значимости и силы.

Большое значение в становлении агрессивного поведения ребенка в семье и вне ее, а также характера взаимоотношений с окружающими в зрелые годы имеют следующие факторы семейного воспитания (Р.Бэрон, Д. Ричардсон, 1997): реакция родителей на не устраивающее их поведение ребенка; характер отношений между родителями и детьми в целом; уровень семейной гармонии или дисгармонии; характер отношений с родными братьями и сестрами [ 3].

Ребенок, находясь в стремительно изменяющихся условиях своего существования, нуждается в помощи и психологической поддержке. Если ситуации открытых физических насильственных действий являются предметом однозначно осуждаемым, и идет интенсивный поиск средств противодействия им, то психологическое насилие становится предметом обсуждения, как в общественном мнении, так и в научных исследованиях. Особую актуальность приобретает проблема защищенности от психологического насилия и повышение психологической культуры в целом.

Психологическая профилактика жестокости и насилия на сегодняшний день является одним из приоритетных направлений работы психологической службы образования и позволяет решать следующие задачи: формирование стрессоустойчивого поведения; развитие навыков конструктивного выхода из кризисных и конфликтных ситуаций; коррекция агрессивного поведения; формирование и развитие нравственной структуры личности.

Главная цель профилактической работы – становление и развитие нравственного сознания детей, лежащего в основе всех действий человека, формирующего их нравственный облик как личностей.

Разработанная под нашим руководством программа профилактики и коррекции агрессивного поведения подростков прошла апробацию и доказала свою эффективность. Занятия направлены на следующую помощь ребенку: как достойно выйти из трудной жизненной ситуации, как принять адекватное решение по конкретной проблеме, как выстроить правильное поведение, как восстановить привычный уклад жизни и наладить конструктивное взаимодействие с людьми в сложившихся условиях. Опыт показал, что подобная профилактическая работа может быть полезна всем категориям детей, в том числе и тем, кто не демонстрирует признаков агрессии и насилия.

### **Библиографический список**

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. - М.: Владос. 2000.- 512 с.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон – СПб.: Питер, 1997. – 336 с.
4. Оклендер В. Окна в мир ребенка / В. Оклендер – М.: Класс, 2010. – 336 с.
5. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм – М.: АСТ, 2009. – 632 с.

## ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЮНЫХ РЕГБИСТОВ

**Аннотация.** В статье рассмотрены основные психофизиологические характеристики мальчиков-подростков, занимающихся в секции регби, которые позволяют тренеру подбирать физические нагрузки адекватные состоянию спортсмена, его типу и свойствам нервной системы, а также осуществлять спортивный отбор.

**Ключевые слова:** регби, подростки, психофизиологические качества.

Игровые виды спорта характеризуются моторной и психологической сложностью в тренировочной и соревновательной деятельности, высоким уровнем психоэмоционального напряжения и концентрацией внимания, при этом огромную роль в организации адаптивного ответа играет психофизиологический статус спортсмена [1].

Регби – это относительно молодой вид спорта, который объединяет в себе элементы разных видов спорта, таких как футбол (игра ногами, удары по мячу), легкая атлетика (бег с различной скоростью на отрезках различной длины), борьба (силовое единоборство в борьбе за мяч, захваты и остановка игрока), баскетбол и ручной мяч (игра руками) и др. [2]. Таким образом, занятия регби направлены на развитие силовых, скоростно-силовых, координационных способностей и волевого компонента.

В литературе имеются ограниченные данные о психофизиологических особенностях развития детей, занимающихся регби, в связи с этим изучение данного вопроса является актуальным. Полученные данные позволяют тренеру узнать психофизиологический статус игроков и внести коррективы в тренировочный процесс и изменить игровое амплуа некоторых спортсменов в зависимости от свойств нервной системы, моторных реакций, волевых качеств.

В исследовании приняли участие 27 мальчиков-регбистов 11-13 лет, занимающихся в секции на протяжении не менее 2 лет. Исследование проходило однократно на базе «Спортивной Федерации регби Кировской области» и включало в себя изучение нейродинамических процессов с помощью устройства психофизиологического тестирования УПФТ-1/30 – «ПСИХОФИЗИОЛОГ» г. Таганрог, а также исследовались тревожность, мотивация, темперамент, волевой компонент спортсменов.

Нами изучались показатели простой зрительно-моторной реакции (ПЗМР), теппинг-теста, которые характеризуют общий тонус, лабильность, подвижность, силу нервных процессов ЦНС и являются одними из наиболее распространенных показателей для тестирования быстроты [12, 14]. Определялись показатели реакции на движущийся объект (РДО), отражающие баланс нервных процессов; оценивали функциональную подвижность нервных процессов (ФПНП), которая характеризует индивидуальные особенности функций восприятия, внимания и мышления, сложной нейродинамической и психомоторной деятельности.

Для оценки уровня тревожности использовали шкалу тревоги Спилбергера (State-Trait Anxiety Inventory - STAI), которая является информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность, как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека).

Самооценку силы воли осуществляли с помощью теста, разработанного и описанного Н.Н.Обозовым (1997), который предназначен для изучения обобщенной характеристики проявления силы воли.

Для измерения потребности в достижении цели, успеха и в целом достижений использовали методику Орлова Ю.М. «Потребность в достижении цели». Для определения типа темперамента с учетом интроверсии и экстраверсии личности, а так же эмоциональной устойчивости использовали личностный опросник Айзенка (EPI).

В подростковом возрасте переменам подвержены не только психические процессы, связанные с эмоциональным состоянием ребенка или становлением его личности, но и физиологические показатели, которые так же активно меняются. Половое созревание в этом возрасте обусловлено мощными эндокринными изменениями, которые оказывают существенное воздействие в системе работы головного мозга подростков. В это же время продолжается совершенствование механизмов зрительного

опознания в направлении возрастающей функциональной специализации правого и левого полушарий, в ходе прогрессивного созревания коры. К окончанию подросткового возраста складывается зрелый тип многофункциональной организации визуального восприятия с основной ролью правого полушария в сенсорном анализе стимулов и их запечатлевании, а так же левого – в осуществлении классификационного типа опознания и осуществлении завершающих стадий восприятия [3].

Нами использовался теппинг-тест, который отслеживает временные изменения максимально-го темпа движений кистью и служит для определения выносливости и силы нервной системы. Сила нервных процессов является показателем работоспособности нервных клеток и нервной системы в целом. По нашим данным среди подростков-регбистов 19,2% имеют сильный тип нервной системы, это свидетельствует о том, что их нервная система способна выдерживать большую по величине и длительности нагрузку, чем слабая; у 15,4% регбистов нервная система средней силы (стабильный тип). Для детей, имеющих сильный, средне-сильный и стабильный тип нервной системы рекомендуется проводить тренировки с максимальными нагрузками и коротким восстановительным периодом. У 50% спортсменов нервная система слабой силы, а у 15,4% - средне-слабой силы – для них показаны кратковременные нагрузки с частым отдыхом и более длительным периодом восстановления.

В ходе исследования изучали работоспособность левой и правой рук, для каждой из которых составляли и анализировали графики работоспособности. В большинстве случаев они по характеру одинаковы. У правой – работоспособность правой руки выше работоспособности левой, а у левой – наоборот. В нашем исследовании среди мальчиков-регбистов правши составляют 38,5%; левши – 7,7%; большинство детей (53,8%) одинаково хорошо владеют обеими руками (амбидекстрия). Возможно, это связано с тем, что при занятиях боксом активно включаются в работу обе руки, что в свою очередь способствует развитию обоих полушарий мозга.

В связи с этим, мы рекомендуем тренеру учитывать степень доминирования полушарий головного мозга, так как это непосредственно сказывается на особенностях восприятия поступающей информации, координации и других качествах. Так, при доминировании правого полушария спортсмен обладает прекрасной пространственной ориентацией, чувством тела, высокой координацией движений; а при доминировании левого полушария – обладают отличным чувством времени, высокой мышечной выносливостью, однако менее скоординированы. Спортсмены, имеющие односторонний тип доминирования функций (либо правый, либо левый профиль асимметрии) отличаются более высоким уровнем подвижности нервных процессов и психических функций, более короткой сенсомоторной реакцией. Однако по сравнению с лицами со смешанным профилем асимметрии они быстрее утомляются, особенно после тренировок с предельными и околопредельными нагрузками.

Оценку функционального состояния ЦНС проводили по параметрам простой зрительно-моторной реакции (ПЗМР), которая предназначена для экспресс-оценки уровня активации центральной нервной системы. Применение ПЗМР в этих целях обосновано работами А.М. Зимкиной с соавторами (1978) и А.А. Талалаева (1992). В соответствии с этими работами в основе оценки функционального состояния ЦНС лежит анализ уровня и стабильности сенсомоторных реакций человека в ответ на световые раздражители.

Известно, что простая зрительно-моторная реакция является интегративным показателем, позволяющим оценить подвижность нервной системы и скорость двигательных действий спортсменов [4, 11]. Тест показал, что у 36% регбистов уровень активации ЦНС имеет средние значения, это свидетельствует о стабильном состоянии регуляторных механизмов и состоянии этих спортсменов благоприятном для соревновательной деятельности. У 32% спортсменов уровень активации ЦНС сниженный, а у 28% - низкий, что свидетельствует о преобладании у этих спортсменов процессов торможения и о сниженном уровне функциональных возможностей ЦНС (табл. 1).

Таблица 1.

**Значения ПЗМР юных регбистов**

№	показатели (расшифровку см. в примечании)							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	сп*	нсп	сп	65	сп	232	87	32
2	н	в	н	57	в	309	151	25
3	сн	всп	нсп	72	сп	242	92	31
4	сп	нсп	сп	55	сп	211	60	23
5	сп	сп	сп	37	всп	209	54	34

6	н	в	н	59	в	307	151	26
7	вср	н	вср	46	ср	193	47	36
8	сн	ср	нср	55	ср	258	113	27
9	ср	в	ср	46	ср	223	84	26
10	н	в	н	73	вср	264	125	30
11	ср	ср	ср	70	ср	202	64	31
12	н	н	н	130	нср	270	93	20
13	сн	ср	нср	57	ср	256	106	30
14	сн	ср	нср	68	ср	254	75	22
15	н	ср	н	164	нср	301	116	20
16	н	н	н	195	н	286	107	19
17	сн	ср	нср	55	ср	257	94	27
18	н	в	н	58	в	280	125	18
19	сн	н	нср	91	ср	251	107	25
20	ср	нср	ср	71	ср	244	107	26
21	сн	н	нср	60	ср	249	112	20
22	ср	нср	ср	50	ср	229	60	17
23	ср	вср	ср	59	ср	219	69	31
24	сн	ср	нср	71	ср	236	82	24
25	ср	н	ср	54	ср	238	103	22

**Примечание. Расшифровка показателей ПЗМР:** 1 - Уровень активации ЦНС; 2 - Уровень безошибочности; 3 - Уровень быстродействия; 4 - СКО времени реакции, мс; 5 - Уровень стабильности реакций; 6 - Медиана (Ме), мс; 7 - Мода (Мо), мс; 8 - Амплитуда моды (АМо), %

**Уровень показателя:** н - низкий; сн - сниженный; нср - ниже среднего; ср - средний; вср - выше среднего; в - высокий

Методика реакция на движущийся объект применяется для: оценки способности человека адекватно воспринимать изменения пространственно-временных событий; диагностики индивидуальных особенностей организации нервной системы человека по скорости и точности реагирования на движущийся объект, а именно уравновешенности нервной системы по степени баланса процессов возбуждения и торможения. Нами показано, что у 50% респондентов процессы торможения преобладали над возбуждением, у 37,5% - возбуждение преобладало над торможением, а у 12,5% - наблюдался баланс этих процессов.

Оптимальный баланс активационно-тормозных процессов улучшает возможность произвольной регуляции проявления сенсорной и двигательной функции, повышает способность к экстраполяции, позволяет предвидеть возможные перемещения соперников на игровом поле, что является непременным условием успешности игровых действий спортсмена [15].

Оценка функциональной подвижности нервных процессов проводилась по методике, разработанной А.Е. Хильченко и модернизированной Е.Г. Черепановым и К.В. Сугоняевым. Методика предназначена для оценки функциональной подвижности нервных процессов (ФПНП). Анализ и интерпретация результатов по тесту ФПНП проводится по количеству принятых сигналов (Нобщ) за 120 с, которое переводится в баллы (табл. 2). Нами показано, что у большинства регбистов (60%) высокая и очень высокая функциональная подвижность нервных процессов, а у 36% - средняя.

Таблица 2.

**Интерпретация теста ФПНП у юных регбистов**

№	Общее число стимулов за 120 с, шт.	Число правильных реакций, шт.	Число ошибочных реакций, шт.	Балл	Оценка
1	202	111	91	6	Средняя ФПНП
2	198	110	88	6	Средняя ФПНП
3	255	138	117	10	Очень высокая ФПНП

4	242	134	108	10	Очень высокая ФПНП
5	181	103	78	4	Низкая ФПНП
6	207	111	96	7	Высокая ФПНП
7	256	140	116	10	Очень высокая ФПНП
8	210	109	101	7	Высокая ФПНП
9	224	125	99	9	Очень высокая ФПНП
10	192	105	87	5	Средняя ФПНП
11	199	110	89	6	Средняя ФПНП
12	213	114	99	8	Высокая ФПНП
13	200	107	93	6	Средняя ФПНП
14	221	124	97	8	Высокая ФПНП
15	199	108	91	6	Средняя ФПНП
16	215	115	100	8	Высокая ФПНП
17	227	124	103	9	Очень высокая ФПНП
18	241	134	107	10	Очень высокая ФПНП
19	190	108	82	5	Средняя ФПНП
20	197	114	83	6	Средняя ФПНП
21	190	105	85	5	Средняя ФПНП
22	206	113	93	7	Высокая ФПНП
23	220	121	99	8	Высокая ФПНП
24	230	125	105	9	Очень высокая ФПНП
25	219	123	96	8	Высокая ФПНП

Таким образом, исследуемые нами спортсмены способны к достижению высоких результатов в игре регби, где очень важно такое свойство нервных процессов как переключение. Этот показатель свидетельствует о хорошем развитии у респондентов внимания, восприятия, мышления, сложной нейродинамической и психомоторной деятельности, которые в значительной мере зависят от уровня ФПНП. Лицам с высоким и средним показателями ФПНП, в отличие от лиц, обладающих низкими характеристиками, присущи более высокая успешность восприятия и мышления.

При составлении психофизиологического портрета спортсмена важно учитывать особенности его темперамента, что в свою очередь является обязательной составляющей индивидуального подхода. Без оценки типа ВНД характеристика спортсмена теряет свою рельефность и не дает полного представления о его облике и возможностях. Часто даже такие простые сведения о спортсмене, как «подвижен, энергичен» или «медлителен, вял», позволяют правильно понять воспитанника и определить методы работы с ним. В зависимости от динамических особенностей психики спортсмены по-разному воспринимают тренировочный материал. Впечатлительность, сообразительность, готовность у одних спортсменов и инертность, медлительность, малая продуктивность у других в значительной степени зависят от темперамента. При любом типе ВНД человека можно развить отдельные качества личности. Юные спортсмены в процессе учебно-тренировочных занятий вырабатывают собственный стиль решения задач и здесь определенную роль играют особенности их темперамента, однако весь этот процесс должен контролироваться тренером, который должен знать в какой мере темперамент благоприятствует и насколько он препятствует достижению успеха на разных уровнях спортивной деятельности [7, 8, 9].

Остается спорным главный вопрос о роли типологических особенностей проявления свойств нервной системы в достижении высокого спортивного результата. Попытки некоторых исследователей в этом направлении не увенчались положительным результатом. По Е. П. Ильину (2010), применительно к типологическим особенностям можно прогнозировать способности и стиль деятельности как основу достижения успеха, но не степень этого успеха. Последнее зависит от социальных факторов (воспитания, обучения, тренировки) [4].

Тип темперамента определяли с учетом интроверсии и экстраверсии личности, а так же эмоциональной устойчивости при помощи личностного опросника Г. Айзенка (EPI). Характеризуя типичного экстраверта, автор отмечает его общительность и обращенность индивида вовне, широкий круг знакомств, необходимость в контактах. Он действует под влиянием момента, импульсивен, вспыльчив, беззаботен, оптимистичен, добродушен, весел. Предпочитает движение и действие, имеет тенденцию к агрессивности. Чувства и эмоции не имеют строгого контроля, склонен к рискованным поступкам. На него не всегда можно положиться. Типичный интроверт — это спокойный, застенчивый, интроективный человек, склонный к самоанализу. Сдержан и отдален от всех, кроме близких друзей. Планирует и обдумывает свои действия заранее, не доверяет внезап-

ным побуждениям серьезно относиться к принятию решений, любит во всем порядок. Контролирует свои чувства, его нелегко вывести из себя. Обладает пессимистичностью, высоко ценит нравственные нормы.

Наши исследования показали, что 44,4% подростков, занимающихся регби имеют средние значения по шкале экстра-интраверсии, 33,3% являются типичными экстравертами, а 18,5% имеют склонность к экстраверсии и только 3,7% (1 человек) является глубоким интровертом. Таким образом, для успешных занятий в секции регби необходима направленность личности вовне, так как это командный вид спорта требующий постоянного взаимодействия игроков между собой.

Нейротизм характеризует эмоциональную устойчивость или неустойчивость (эмоциональная стабильность или нестабильность). Нейротизм, по некоторым данным, связан с показателями лабильности нервной системы. Эмоциональная устойчивость — черта, выражающая сохранение организованного поведения, ситуативной целенаправленности в обычных и стрессовых ситуациях. Характеризуется зрелостью, отличной адаптацией, отсутствием большой напряженности, беспокойства, а также склонностью к лидерству, общительности. Нейротизм выражается в чрезвычайной нервности, неустойчивости, плохой адаптации, склонности к быстрой смене настроений (лабильности), чувстве виновности и беспокойства, озабоченности, депрессивных реакциях, рассеянности внимания, неустойчивости в стрессовых ситуациях. Нейротизму соответствует эмоциональность, импульсивность; неровность в контактах с людьми, изменчивость интересов, неуверенность в себе, выраженная чувствительность, впечатлительность, склонность к раздражительности. Нейротическая личность характеризуется неадекватно сильными реакциями по отношению к вызывающим их стимулам. У лиц с высокими показателями по шкале нейротизма в неблагоприятных стрессовых ситуациях может развиваться невроз.

Нами показано, что около половины участников исследования (48,1%) имеют высокий уровень нейротизма, а 33,3% - средний, которые необходимы для занятий регби, эти качества особенно важны в момент соревнований и, от части, обеспечивают их успешность.

Результаты проведенных тестов могут помочь более точно определить у спортсменов их игровое амплуа. Специфика амплуа спортсмена – один из существенных компонентов диагностики в спорте высших достижений, основывающийся на использовании морфологических, психологических и др. особенностей спортсменов, преимущественной тенденции личности к атакующим или защитным действиям (Э.Кречмер). Успешность деятельности спортсмена во многом определяется соотношением его личностных особенностей и выполняемых обязанностей. В случае ошибок неизбежен рост эмоциональной напряженности в команде, конфликты между игроками, потеря контакта тренера с игроками и в итоге – снижение эффективности всей деятельности команды. Своевременная диагностика амплуа и игрового стиля позволяет оценить способности (К.К.Платонов) и наклонности юных спортсменов, избежав при этом педагогических ошибок.

Большое значение в этом возрасте играет мотивация. В спортивной психологии принято выделять два аспекта мотивации: мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудачи. Для того, чтобы осуществлялась мотивация достижения успеха, деятельность и состояние субъекта должны отвечать следующим требованиям: деятельность должна оставлять после себя осязаемый результат; этот результат должен оцениваться качественно и количественно; требования к оцениваемой деятельности не должны быть ни слишком высокими, ни слишком низкими; для оценки результатов должна быть определенная шкала и в рамках этой шкалы некий нормативный уровень, считающийся обязательным, так что достижение этого уровня (или не достижение) может вызвать гордость или соответственно разочарование; деятельность должна быть желанной для субъекта, и ее результат должен быть получен им самим [5].

В мотивации достижения цели у спортсменов преобладают мотивы надежды на успех, а в поддержание мотива входят: стремление к победе, эмоциональный фактор, способность «бороться до конца».

Успешность, обучения двигательному действию достигается в том случае, когда достижение цели становится доминирующим мотивом учения. В этой связи перед педагогом стоит задача формирования у занимающихся необходимой мотивации учения. В структуру психической готовности к обучению, наряду с мотивационным компонентом, понимаемым как «хочу» и «надо», следует включить и волевой компонент, понимаемый как «могу». Такой компонент психической готовности возникает на базе физической и двигательной готовности. В качестве предпосылок успешного обучения двигательным действиям выступают также знание техники разучиваемого упражнения, оптимальное психическое состояние занимающихся, исключая утомление, их заинтересованность в освоении разучиваемого упражнения, уверенность педагога в том, что данное упражнение под силу его ученикам, создание у занимающихся правильного представления о разучиваемом упражнении, использование тренажеров при обучении [5].

Нами была проведена методика Ю.М. Орлова «Потребность в достижении цели», которая используется для измерения потребности в достижении цели, успеха и в целом достижений. Чем выше

у человека самооценка, тем более он активен и нацелен на достижения. Потребность в достижении превращается в таком случае в личностное свойство, установку. Мотивация достижения (успеха, цели) выражается в стремлении к улучшению результатов, настойчивости в достижении своих целей, и оказывает влияние на всю человеческую жизнь. Среди исследуемых нами спортсменов у 88,9% - средний уровень мотивации достижения цели, а у 11,1 % - повышенный уровень. Таким образом, у всех спортсменов, занимающихся регби уровень мотивации достижения цели средний или повышенный, что в целом благоприятно сказывается на занятиях этим видом спорта.

Подростки могут оценивать волевые качества в других людях и соотносить их с собой, что считается благоприятным условием для самовоспитания. Для данного возраста характерно проявление смелости, а другие качества (выдержка, самообладание, дисциплинированность) имеют низкий уровень развития. Это объясняется сдвигом баланса нервных процессов в сторону возбуждения. При сильном эмоциональном возбуждении у подростка проявляется несдержанность, резкость, грубость. Из-за недостатка знаний процесс самовоспитания подростков нуждается во внешнем управлении. Этот возраст наиболее благоприятен для воспитания воли [5].

В числе основных волевых качеств спортсмена обычно выделяют такие, как целеустремленность, инициативность, решительность, смелость, самообладание, настойчивость, стойкость. Поскольку эти качества, как и любые другие психические характеристики человека, не поддаются прямой оценке, дать строгое разграничение их роли в различных видах спорта чрезвычайно трудно. Волевые качества, развитые в соответствии с особенностями спортивной деятельности и ставшие чертами личности спортсмена, определяют в комплексе важнейшее свойство «спортивного характера» — волю к победе, соединяющую в себе высокую дерзновенность, способность к предельной мобилизации и сосредоточению, уверенность, эмоциональную и общую психическую устойчивость. Развитие этих качеств особенно важно в таком виде спорта как регби.

Самооценку силы воли осуществляли с помощью теста, разработанного и описанного Н.Н.Обозовым (1997), который предназначен для изучения обобщенной характеристики проявления силы воли. Результаты тестирования показали, что большинство регбистов имеют среднюю силу воли (77,8%), а 28,2% - большую силу воли, спортсменов со слабой волей не выявлено, что свидетельствует о том, что занятия регби способствуют развитию волевого компонента подростков.

Одним из важнейших показателей, влияющим на успех соревновательной деятельности является уровень тревожности. Тревожность представляет собой отрицательное эмоциональное состояние, характеризующееся ощущением нервозности, волнения и тревоги в сочетании с активизацией или возбуждением организма. Следовательно, тревожность включает мыслительный компонент (например, волнение и тревогу), который называется когнитивной тревожностью. Она также включает компонент соматической тревожности, представляющий собой степень ощущаемой физической активизации [13].

Тревожность спортсмена характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Выделяют два вида тревожности: 1) реактивная тревожность – характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокие ее значения вызывают нарушение внимания, а иногда и тонкой координации; 2) личностная тревожность представляет собой черту личности — приобретенную поведенческую тенденцию или склонность, влияющую на поведение. В частности, личностная тревожность представляет собой мотив или склонность к поведению, предрасполагающему человека к восприятию широкого диапазона объективно неопасных (физически или психологически) обстоятельств как угрожающих и реагированию на них реакциями состояния тревоги, диспропорциональными по интенсивности и величине реальной опасности.

Для спортсменов тревожность не является изначально негативной чертой личности или фактором неудачи в соревнованиях. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность подготовки личности к какой-либо ответственной деятельности. При этом существует оптимальный индивидуальный уровень «полезной тревоги» для каждого спортсмена, мобилизующий его на достижение наилучшего в данных условиях результата спортивной деятельности.

Нами проведена оценка уровня реактивной и личностной тревожности с использованием теста Спилберга-Ханина [7]. Тест помогает определить выраженность тревожности в структуре личности. Тревожность как личностная черта означает мотив или приобретенную поведенческую позицию, которая заставляет человека воспринимать широкий круг объективно безопасных обстоятельств, как содержащих угрозу, побуждая реагировать на них состояниями тревоги, интенсивность которых не соответствует величине реальной опасности.

Состояние реактивной (ситуационной) тревоги возникает при попадании в стрессовую ситуацию и характеризуется субъективным дискомфортом, напряженностью, беспокойством и вегетативным возбуждением. Это состояние отличается неустойчивостью во времени и различной интенсивностью в зависимости от силы воздействия стрессовой ситуации. Таким образом, значение итогового показателя по данной подшкале позволяет оценить не только уровень актуальной тревоги испытуемого, но и определить, находится ли он под воздействием стрессовой ситуации и какова интенсивность этого воздействия на него. Среди исследуемых нами детей никто не показал высоких значений реактивной тревоги, т.е. в момент обследования они не испытывали стресс.

Личности, относимые к категории высокотреховных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать на них выраженным состоянием тревожности. Если у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетентности и престижа. Нами показано, что 73,1% регбистов имели высокий уровень личностной тревожности, что может влиять на результативность их выступления. Значительное отклонение от уровня умеренной тревожности требуют особого внимания тренера и психолога, так как высокая тревожность предполагает склонность спортсмена к появлению навязчивых мыслей о неудаче в предстоящих соревнованиях. В этом случае тренеру необходимо снизить субъективную значимость соревновательной ситуации и задач предстоящей деятельности, т.е. перенести акцент на осмысление самого процесса его предстоящей соревновательной деятельности. Низкая тревожность, наоборот, требует повышения внимания к мотивам деятельности и повышения чувства ответственности спортсмена.

Лицам с высокой оценкой тревожности следует формировать чувство уверенности и успеха. Им необходимо смещать акцент с внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадачам (Воробьев Н., Игнатьев А., Исупов М., Матушкин Е., Сергеев М, Смирнов А.). Для низкотреховных людей, напротив, требуется побуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, воспитание чувства ответственности в решении тех или иных задач.

Таким образом, занятия регби формируют необходимость координированного взаимодействия спортсменов для достижения общей цели, а также способствуют укреплению взаимопонимания, гармонизации межличностных взаимодействий, развивают коммуникативные умения и навыки общения. Регби побуждает к проявлению положительных эмоций, что в свою очередь вызывает у детей живой интерес к занятиям, способствует их неослабевающей активности, проявлению ими необходимых морально-волевых и интеллектуальных качеств, а также мобилизует физиологические процессы. Учет психофизиологических особенностей юных регбистов позволяет тренеру подбирать физические нагрузки в соответствии с возможностями занимающихся, а также осуществлять спортивный отбор. Это необходимо для индивидуально-дифференцированного подхода в спортивной деятельности и оптимизации учебно-тренировочного процесса.

## **Библиографический список**

1. Беленко И.С. Психофизиологические особенности у юных спортсменов игровых видов спорта разного возрастного периода развития и тренированности // Вестник ТГПУ. – 2009. – Выпуск 3 (81). – С. 54-58.
2. Бондин В.И., Пономарева И.А., Давиденко В.Н. и др. Физиологические аспекты скрининг-диагностики функционального состояния девушек, занимающихся регби // Журнал функциональной медицины и биологии. – 2012. - №2. – С. 33-35.
3. Дубровинская Н. В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.В.Дубровинская, Д.А. Фарбер. М.М Безруких. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000. – 144 с.
4. Васильева И.В. Практикум по психодиагностике: учебное пособие. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014. – 376 с.
5. Ильин, Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
6. Общая и спортивная психология: учебник для физкультурных вузов / под ред. Г.Д. Бабушкина, В.М.Мельникова. – Омск: СибГАФК, 2000. – С. 51-94.
7. Практикум по спортивной психологии / под ред. И.П. Волкова. – СПб., 2002. – 285 с.



8. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: учебное пособие / под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. СПб.: Питер, 2000. – 560 с.
9. Психология спорта: Монография / Под ред. Ю.П. Зинченко, А.Г. Тоневицкого. — М.: МГУ, 2011. — 424 с.
10. Пылев, А.С. Влияние регби на формирование личности школьников // Теория и практика физической культуры. – 2007 – №2. – С.56.
11. Родионов А.В. Психология физического воспитания и спорта: Учебник для вузов. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2004.– 576 с.
12. Солодков А.С. Адаптация к мышечной деятельности – механизмы и закономерности // Физиология в высших учебных заведениях России и СНГ. – СПб. – 1998. – С. 75-80.
13. Уэйнберг Р.С., Гоулд Д., – Основы психологии спорта и физической культуры. – Киев: Олимпийская литература, 1998. – 335 с. (Электр. Библ. БГПУ).
14. Фарбер Д.А. и др. Нейрофизиологическая основа формирования когнитивных процессов в онтогенезе: сенситивные и критические периоды // Тез. докл. XVII съезда физиологов России. – Ростов-на-Дону. – 1998. – С.16.
15. Харевская А.Ю. Выявление психологических и психофизиологических особенностей индивида, влияющих на выбор средств и методов занятий оздоровительной физкультурой // Физическая культура индивида: сборник научных трудов / Под общ. ред. В.Д. Сонькина. – М. – 1994. – С.73-80.

УДК 159.9

Ю.Н. Слепко

#### **УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА КАК РЕЗУЛЬТАТ ЕГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования процесса развития психологической системы учебной деятельности в процессе общего образования. Формулируется идея о том, что результатом ее развития является формирование специфического типа школьной учебной деятельности, отличающегося от деятельности дошкольника, студента вуза и других типов обучающихся. Основой для исследования стала теория деятельности В.Д. Шадрикова, в которой учебная деятельность рассматривается как система взаимосвязанных функциональных блоков, результатом которой является не только получение образовательного результата, но и развитие личности обучающегося, его способностей и др. В статье описывается динамика развития базовых и ведущих компонентов и блоков деятельности, специфика соотношения которых на разных этапах общего образования и позволяет говорить о формировании к концу общего образования специфического типа школьной учебной деятельности.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, школьный тип учебной деятельности, развитие, психологическая система учебной деятельности.

Предметом нашего исследования является изучение развития психологической системы учебной деятельности в процессе получения общего образования. Формулируя в качестве основы исследования теорию системогенеза деятельности (Шадриков, 2007), мы подразумеваем, что структура учебной деятельности представляет собой совокупность взаимосвязанных функциональных блоков - мотивов, целей, программы, информационной основы деятельности, блока принятия решений, блока учебно-важных качеств. В ходе исследования динамики и структуры развития психологической системы учебной деятельности (далее - ПСУД) мы установили, что наиболее значительные периоды роста и спада организованности ПСУД наблюдаются во временные отрезки, соответствующие началу и окончанию нормативных периодов образования - начального, основного и среднего. Подобный вывод позволил нам предположить, что здесь наблюдаются не только циклично сменяющиеся друг друга периоды развития учебной деятельности, но и формируются разные виды учебной деятельности.

Результаты изучения динамики развития ПСУД позволяют выделить ряд существенных особенностей, указывающих на общие и специфичные характеристики развития учебной деятельности. При этом результаты динамики развития ПСУД позволяют говорить о наличии двух уровней развития - макро- и микроуровне. Развитие на макроуровне представлено в виде двух качественно опреде-

ленных периодов - первый находится в границах начала школьного обучения и до 7 класса основной школы и характеризуется постоянным ростом организованности системы до наступления ее пика в 7 классе; второй - в границах между 8 и 11 классами, то есть соответствует окончанию основного и среднему общему образованию и характеризуется непрерывным спадом организованности системы. Оба этих периода могут быть описаны как периоды длительного роста организованности ПСУД, ее стабилизации и постепенного спада.

Рост организованности системы в первый период развития обеспечивается ростом интегрированности системы, то есть постоянным увеличением числа связей между функциональными блоками системы и компонентами, входящими в них. В развивающуюся систему учебной деятельности постоянно включаются новые компоненты, обучающийся опробует разные варианты, способы и средства организации учебной деятельности. При этом включение обучающегося в новые для него условия обучения (1-2, 5 классы) приводит к интенсификации интеграционных процессов, использованию новых, ранее не задействованных средств и способов организации своей деятельности.

Стабилизация интеграционных процессов, их последующий спад и нарастание дифференцированности системы не говорят о том, что система деятельности начинает разрушаться. Сохранение стабильного уровня академической успеваемости после 7 класса свидетельствует о том, что система учебной деятельности перешла в новый статус - оптимального функционирования.

В описанной общей динамике развития системы учебной деятельности важным моментом является динамика двух показателей - количества базовых и ведущих компонентов системы. Первые обеспечивают развитие системы деятельности, определяют ее облик, имеют наибольший вес в структуре. Вторые - ведущие, определяют успешность учебной деятельности, имеют статистически значимую связь с академической успеваемостью обучающихся. Развитие ПСУД - это в том числе и изменение динамики количества базовых и ведущих компонентов системы. Результаты проведенного анализа показали, что в ней могут быть выделены два существенных момента. Первый - это прогрессирующая динамика роста числа базовых компонентов системы с начала школьного обучения и до ее завершения. Это свидетельствует о том, что в функционирование системы постоянно вовлекаются новые компоненты - расширяется компонентный состав мотивов деятельности, усложняется содержание саморегуляционных процессов, расширяется состав учебно-важных качеств школьника и т.д. Второй - это ниспадающая динамика количества ведущих компонентов ПСУД, обеспечивающих ее успешность. В начале школьного обучения количество таких компонентов наибольшее, что объясняется необходимостью опробования разных вариантов организации учебной деятельности, решения учебных задач, выбора наиболее оптимальных способов их решения. Однако, чем старше становится обучающийся, тем меньшее количество компонентов деятельности являются ведущими, то есть тем меньше ресурсы системы деятельности использует обучающийся для получения высокого образовательного результата. На наш взгляд полученный результат указывает на наличие не менее двух направлений развития обучающегося в процессе получения общего образования. С одной стороны, формирование обучающегося как субъекта сопровождается развитием всех его способностей, особенностей, характеристик, необходимых для жизни в том числе вне школы. Об этом наглядно свидетельствует прогрессирующая динамика количества базовых компонентов, входящих в психологическую систему учебной деятельности. Данный результат хорошо согласуется с таким пониманием субъекта, согласно которому он является «всеохватывающим, наиболее широким понятием человека, обобщенно раскрывающим неразрывно развивающееся единство, целостность всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных и т.д.» (Брушлинский, 2003; с. 22). Таким образом можно говорить, что увеличение числа базовых компонентов системы деятельности - это развитие субъекта в широком его понимании, тогда как уменьшение числа ведущих компонентов - это формирование специфического типа деятельности, направленного на решение задач образовательной деятельности.

На наш взгляд такой тип деятельности можно назвать школьным типом учебной деятельности, по условиям, средствам, результатам и др. характеристикам принципиально отличающимся от учебной деятельности дошкольника, студента, взрослого человека и др. При этом такое понимание не противоречит классической классификации видов деятельности на игровую, учебную и трудовую (Рубинштейн, 1946), а дополняет и расширяет ее. Элементы учебной деятельности имеются в деятельности дошкольника (с сохранением игры как ведущего вида деятельности), деятельность студента вуза является учебно-профессиональной (Поваренков, 2013), послепрофессиональное обучение также происходит в виде учебной деятельности. Таким образом учебная деятельность не ограничивается рамками общего образования, в котором она является лишь ее специфическим типом.

Завершая анализ проблемы развития психологической системы учебной деятельности на уровне общего образования, сформулируем ряд обобщающих выводов.

Во-первых, представленные в настоящей статье результаты исследования, а так же материалы ряда других наших исследований (Поваренков, Слепко, 2018; Поваренков, 2013) позволяют говорить о существовании специфического типа учебной деятельности, который можно назвать школьной учебной деятельностью (и который качественно отличается от деятельности дошкольника, студента вуза, обучающегося на уровне дополнительного профессионального образования). В развитии школьного типа учебной деятельности отчетливо выделяется несколько стадий: стадия поиска, накопления, увеличения числа компонентов системы, сопровождаемая установлением взаимосвязей между ними, предварительной оценкой их функциональной значимости; стадия стабилизации системы, на которой происходит формирование структуры учебной деятельности, адекватной решаемым учебным задачам; стадия сокращения компонентного состава системы и связей между ними, в котором происходит стабилизация системы, ее свертывание и архивирование. На последней стадии психологическая система школьной учебной деятельности приводится в соответствие решаемым учебным задачам, субъективным и объективным условиям их реализации.

Во-вторых, полученные данные свидетельствуют о существовании трех видов или трех подсистем школьной учебной деятельности. Ввиду их хронологического соответствия периодам нормативно выделяемых уровней общего образования, они могут быть условно названы соответствующим образом - начальная, основная, средняя. Психологические подсистемы каждого вида деятельности развиваются на разных уровнях общего образования, проходят в процессе своего развития описанные выше три стадии (рост, стабилизация, функционирование), каждая предыдущая подсистема является базой и средством развития последующей.

В-третьих, наличие макроцикла и микроциклов развития школьной учебной деятельности и специфика их взаимодействия указывает на то, что развитие школьной учебной деятельности проходит на двух уровнях, которые свидетельствуют о взаимодействии двух механизмов или тенденций развития школьника: тенденции к специализации и тенденции к универсализации.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00157)

### **Библиографический список**

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта. - М.: ИП РАН; СПб.: «Алетейя», 2003.
2. Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н. Системогенетический анализ развития учебной деятельности (Часть I) // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1. С. 133-138.
3. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. - Саратов: СГСЭУ, 2013.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: ГУПИ Минпросвещения РСФСР, 1946.
5. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Логос, 2007.
6. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. - М.: ИП РАН, 2013.

УДК 159.9

**Н.Ю. Стоюхина**

### **НИЖЕГОРОДСКИЕ ВРАЧИ И ПСИХОДИАГНОСТИКА В 1920-1930-Х ГГ.**

**Аннотация.** В статье говорится о психодиагностической деятельности нижегородских врачей 1920-30-х гг. Они исследовали психику учащихся как обычных школ, так и «трудных» детей, психику трудящихся, профотбор на предприятия города и в ряды РККА.

**Ключевые слова:** психодиагностика, врачи-психиатры, Горьковский психоневрологический институт, психотехника, педология.

В 1920-30-е гг. в Советском Союзе множество врачей работали вместе с психологами, их вклад в развитие педологии и психотехники до сих пор не оценен по достоинству; особенно трудно восстанавливать страницы их деятельности в провинции [6].

Во второй половине 1920-х гг. Нижний Новгород (с 1932 г. – Горький) был активно развивающимся городом, и психоневрологические науки были чрезвычайно востребованы. Одним из направлений работы врачей была психодиагностика, которая расходилась по направлениям: педологическая диагностика (исследование психики как учащихся обычных школ, так и «трудных» детей) и психотехническая диагностика (профотбор, изучение психики трудящихся, профотбор в ряды РККА), но зачастую врачи совмещали несколько мест работы.

Так, доктор В.Ю. Толкачевская, сотрудник Нижегородской детской профилактической амбулатории-диспансера, писала об обследовании 864 воспитанников всех детских домов города. Выяснилось их недостаточное физическое развитие (костная и мышечная системы), много замечаний было получено от терапевта, отоларинголога, окулиста, дерматовенеролога, что объяснялось тяжелым прошлым детей. Отдельно врач высказалась об интеллектуальном развитии: умственная одаренность детдомов стоит гораздо ниже детей, воспитывающихся в семье родителей. ...большинство детей – сироты и попали в детдома в тяжелые годы беженства и голода, империалистической и гражданской войны. Война, голод, эпидемии, пережитые потрясения, переживания – все это понизило нервно-психологическое здоровье детей детдомов. Большинство... проявили себя во время эксперимента как дети легковозбудимые, неуравновешенные: часть из них или ненормально возбуждены, или наоборот – замкнуты, угрюмы» [8, с. 24]. Позже, когда в Нижнем Новгороде был организован краевой психоневрологический институт под руководством Я.Г. Илона [5], она же проанализировала личностные особенности детей-дезорганизаторов на основании диспансеризации трудных детей (135 детей). Описав ряд отрицательных факторов биосоциального фонда как эндогенного, так и экзогенного происхождения, В.Я. Толкачевская с оптимизмом замечает: «наследственность это не нечто фатальное. ... заложенные в зародышевой плазме предрасположения обуславливают лишь тенденции организма, которые реализуются в признаки лишь при посредстве внешней среды» [7, с. 328] и рекомендует после «педологического анализа каждого дезорганизатора в отдельности» создавать сеть врачебно-педологических консультаций для детей, психосанработы среди родителей, улучшать условия жизни ребенка в семье. Доктор-педолог Н.В. Васильев из клиники судебной психиатрии Горьковского управления исправительно-трудовых учреждений (научный рук. Я.Г. Ильон) изучал несовершеннолетних правонарушителей, прошедших через Горьковские фабрично-заводские технические курсы в 1933 г. (400 человек). Он констатировал различные заболевания (много – деформация позвоночника), а из психических заболеваний отметил 8% дебиликков и 12% примитивов (примитивность личности как особый качественный уровень развития интеллекта, – один из главных факторов девиации поведения [1, с. 67]). После подробного описания социально-психологического портрета подростка-правонарушителя, Н.В. Васильев призывает «планово реорганизовать социально-материальную среду юного правонарушителя», переделывая его сознание, причем, эта переделка – «активный процесс переориентировки самой личности к окружающему миру. ... Под руководством партии трудящиеся массы нашего Союза творят невиданные и неслыханные подвиги труда. Методы исправительно-трудовой политики советской власти не нуждаются в какой-либо расшифровке, т.к. они являются, по выражению М. Горького, “большевистской правдой”, которая, как единственно подлинная правда вызывает то, что дано только большевика – энтузиазм труда» [1, с. 75], в котором перековывается личность правонарушителя. Примером такого места перековки автор называет Балтийско-Беломорский канал и др. строительства.

Сам директор Горьковского краевого психоневрологического института Я.Г. Ильон планировал создать детскую краевую психоневрологическую станцию для детей, страдающих идиотией, эпилепсией, с глубоким ослаблением умственных способностей; легкой формой олигофрении; психопатией и невропатией; эпилепсией с легкой эпилептической дегенерацией.

После выхода Инструкции КТ СССР от 13 июля 1930 г. по проведению профессионального отбора и профконсультации при осеннем наборе 1930 г. в школы ФЗУ и ШУМП, врачи стали, врачи стали активно привлекаться в психотехническую психодиагностику, т.к. там говорилось: «профконсультация и профотбор должны включать в себя врачебное и психотехническое обследование... Медицинское обследование подростка – обязательно. Без него прием подростков в школы ФЗУ и ШУМП не допускается. Психотехническое исследование должно быть обеспечено достаточно квалифицированными специалистами-психотехниками или врачами-психотехниками, работающими под методическим руководством или в тесной связи с одним из центральных или местных институтов, или лабораторий, занимающихся профотбором или профконсультацией и по возможности под их контролем. Медицинское обследование и психотехническое испытание должны производиться в тесной связи». Одним из таких врачей-психиатров-психотехников была Чегодаева Вера Мануиловна (1885-1953), учившаяся в Санкт-Петербургском психоневрологическом институте у проф. А.Ф.Лазурского и Г.И. Россолимо. Будучи студенткой четвертого курса работала в психологической лабора-

тории профессора В.М. Бехтерева, написала работу «Воспитание сочетательно-двигательного рефлекса на электро-болевые раздражения» (не опубликована). Работа, начатая с А.Ф. Лазурским – «О влиянии ритмической гимнастики на волю и внимание» – осталась незаконченной, т.к. руководитель умер. В.М. Чегодаева два года состояла слушательницей Женских высших курсов в Санкт-Петербурге, работая по философии в семинарии профессора С.Л. Франка и слушала курс психологии у профессора И.И. Лапшина. По окончании института работала в клиниках нервных болезней профессоров Миллера и Л.В. Блюменау, с июня 1915 г. по ноябрь 1918 г. была ординатором больницы Николая Чудотворца для душевнобольных. В 1919 г. она переехала в Нижний Новгород, став психиатром. Будучи сотрудником психотехнического отделения Нижегородского губотделтруда (НижГОТ), она проводила профотбор в школы фабрично-заводского ученичества, отметив важность профотбора в деле исключения случайности при направлении молодежи на работу [11], и исследовала утомление у работающих взрослых людей, обучающихся по вечерам [10].

В этой же организации врач-педолог Н.В. Васильев занимался профотбором подростков, положительно отзываясь о важности самой процедуры профотбора.

Рабочие ведущих предприятий также не были забыты врачами-психиатрами: например, доктор Г.А. Ротштейн их Нижегородского краевого института по изучению профессиональных заболеваний провел «психологический эксперимент над группой рабочих кузнечного цеха завода “Красное Сормово” численностью 400 человек», тестируя их пятью тестами: тест Бурдона, Шульте, Нечаева, тест Альфа и тест контрастов [4, с. 282]. Бригада из девяти врачей психоневрологического института в течение всего 1933 г. выявляет производственников пресового отделения Автозавода им. Молотова, страдающих теми или иными формами психоневрологических заболеваний, изучают их психику и соматику, проводя врачебное обследование на месте их работы. В разработанной врачами «Психоневрологической карте», кроме медицинских вопросов, были пункты, отражающие психологическую составляющую испытуемого.

Одной из задач, стоящих перед психотехниками, была задача профотбора в РККА и в авиацию. Профотбор летчиков был главной задачей Центральной психофизиологической лаборатории Военно-воздушных сил СССР. В 1934 г. перед врачами-психиатрами психофизиологической лаборатории при Горьковском психоневрологическом институте Н.Г. Миролубовым и Е.П. Голубенко была поставлена задача дать характеристику личности кандидата, поступающего в летную школу. Н.Г. Миролубов выделили основные свойства личности, на которые психиатр должен обратить внимание при исследовании и характеристике личности кандидата, поступающего в летную школу: классовая направленность поведения личности; степень ее культурного развития; возможности и слабости личности в разрешении противоречий и, в первую очередь, в активном воздействии на среду с целью изменения ее согласно своим потребностям и адекватной перестройки своей личности согласно своим же потребностям и требованиям социальной среды к ситуации; состояние основных предпосылок для возможности активного приспособления личности; особенности аналитико-синтетических функций – способности к анализу настоящего с учетом прошлого и предвидением будущего, сила нервной системы, степень уравновешенности и подвижности нервно-мозговых процессов [2, с. 407]. Характеристика лиц, вполне годных для обучения в летных школах, выработанная членами комиссии, такова: решительные, быстрые (по особенностям приспособляемости к ситуациям), твердые и стойкие (по особенностям длительности и устойчивости напряжения), настойчивые и энергичные (по особенностям интенсивности напряжения), уравновешенные (по эмоциональным проявлениям) [3, с. 426].

## Библиографический список

1. Васильев, Н.В. Несовершеннолетние в ИТУ Горьковского края [Текст] / Н.В. Васильев // Вопросы нервно-психиатрического оздоровления населения. Труды института и кафедры. Сборник первый. Под ред. проф. Я.Г. Ильона. Горький: Издание психоневрологического института, 1935. 414 с. С. 64-75.
2. Миролубов, Н.Г. Опыт работы врача-психиатра в медицинской комиссии по психофизиологическому отбору кандидатов, поступающих в летные школы [Текст] / Н.Г. Миролубов // Вопросы нервно-психиатрического оздоровления населения. Труды института и кафедры. Сборник первый. Под ред. проф. Я.Г. Ильона. Горький: Издание психоневрологического института, 1935. 414 с. С. 397-409.
3. Миролубов, Н.Г., Голубенко, Е.П. Некоторые моменты психоневрологической характеристики молодежи, прошедшей психогигиеническое обследование в медицинской комиссии в 1934 г. в г. Горьком при наборе кандидатов в летные школы [Текст] / Н.Г. Миролубов // Вопросы нервно-психиатрического оздоровления населения. Труды института и кафедры. Сборник первый. Под ред. проф. Я.Г. Ильона. Горький: Издание психоневрологического института, 1935. 414 с. С. 411-430.

4. Ротштейн, Г.А. К вопросу о влиянии социально-бытовых факторов и производства на интеллектуальное развитие рабочих кузнечного цеха завода «Красное Сормово» [Текст] / Г.А. Ротштейн // Казанский медицинский журнал. 1931. № 3. С. 281-286.
5. Стоюхина, Н.Ю. Ильон Яков Гаврилович: данные биографии #1 [Текст] / Н.Ю. Стоюхина // История российской психологии в лицах: дайджест. 2016. № 3. С. 33-46.
6. Стоюхина, Н.Ю. Проблемы изучения истории «провинциальной психологии» [Текст] / Н.Ю.Стоюхина // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 1 (38). С. 152-157.
7. Толкачевская, В.Ю. Опыт анализа личности детей-дезорганизаторов в школе [Текст] / В.Ю.Толкачевская // Вопросы нервно-психиатрического оздоровления населения. Труды института и кафедры. Сборник первый. Под ред. проф. Я.Г. Ильона. Горький: Издание психоневрологического института, 1935. 414 с. С. 324-330.
8. Толкачевская, В. Результаты всестороннего обследования детей и подростков 14 детских домов Н.Новгорода Нижегородской профилактической амбулаторией [Текст] / В.Ю. Толкачевская // Школа и жизнь. 1928. № 10. С. 20-26.
9. Толкачевская, В. Сущность профотбора подростков и как он проводится [Текст] / В.Ю.Толкачевская // Школа и жизнь. 1928. – № 7. С. 90-94.
10. Чегодаева, В. Исследование утомления в вечерней школе взрослых им. Свердлова [Текст] / В.Чегодаева // Школа и жизнь. – 1929. № 7. С. 37-44.
11. Чегодаева, В. Профотбор в школы ФЗУ Нижнего, Канавина и Сормова в 1927 г. [Текст] / В.Чегодаева // Школа и жизнь. 1928. № 7. С. 83-90.

УДК 378

**Н.А. Тимошук, Е.Н. Рябинова, Е.Н. Чеканушкина**

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

**Аннотация.** Рассмотрена совокупность компетенций будущих технических специалистов, формируемых в процессе их психолого-педагогической подготовки в вузе. Представлен диагностический инструментарий по выявлению уровня усвоения психолого-педагогического компонента модулей образовательных дисциплин обучающимися бакалавриата.

**Ключевые слова:** конкурентоспособные специалисты, психолого-педагогическая подготовка, конкурентоформирующие компетенции.

Современные технологические изменения в различных областях производства, профессиональные стандарты, конъюнктура рынка труда предъявляют ряд значимых требований к специалистам технического профиля, поэтому актуальной является проблема их эффективной подготовки.

Ученые Национального исследовательского Томского политехнического университета Ю.П.Похолков, Б.Л. Агранович отмечают, что «успешная профессиональная деятельность предполагает не только высокий уровень обучения и образования, но и духовно-нравственной, социально-психологической и физической культуры человека. Высшее учебное заведение в этом отношении должно стать не только центром науки и образования, но и центром абилитации человека, его профессионального становления и самореализации» [1].

Анализируя документальную базу (ФГОС ВО, образовательные программы, учебные планы) по подготовке будущих технических специалистов, научную литературу выявили, что представленные компетенции носят обобщенный характер и не в полной мере достаточны для успешной профессиональной деятельности, конкурентоспособности выпускников на современном рынке труда. Тем не менее, глубокий анализ справочника профессий, востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, специальностей, национальных рамок квалификаций, Атласа новых профессий, Европейской системы квалификаций позволили разработать совокупность конкурентоформирующих компетенций (КФК) выпускников-бакалавров технического вуза. А именно: КФК-1 – способность применять психолого-педагогические знания в профессиональной деятельности и проблемных ситуациях, в интересах коллектива; КФК-2 – способность и готовность на основе психолого-педагогических знаний к целеполаганию собственной деятельности и/или подчиненных; КФК-3 – способность использовать собственные психолого-педагогические ресурсы для управления своим

временем и/или подчиненных; КФК-4 – готовность к непрерывному психолого-педагогическому самообразованию в избранной профессиональной сфере; КФК-5 – способность и готовность использовать психолого-педагогические знания в обеспечении конкурентоспособности в профессиональной деятельности. Оценка валидности совокупности конкурентоформирующих компетенций проводилась методом анкетирования, интервьюирования специалистов производства – потенциальных работодателей, инженеров и студентов технических направлений подготовки Самарского государственного технического университета (СамГТУ).

Наиболее рациональным формированием конкурентоспособных специалистов является междисциплинарность содержания их обучения в вузе. Целесообразно обогащение психолого-педагогическим компонентом дисциплин гуманитарного, социально-экономического циклов, которые изучаются на протяжении всего периода обучения в вузе.

Лонгитюдное исследование проводилось с 2011 по 2016 года в три этапа: констатирующий, формирующий и итоговый. Диагностика усвоения изученного учебного материала обучающимися бакалавриата теплоэнергетического и инженерно-технологического факультетов СамГТУ по образовательным модулям дисциплин, обогащенных психолого-педагогическим компонентом (математика, философия, элективные курсы по физической культуре и спорту, экология, экономика, безопасность жизнедеятельности, преддипломная практика) обеспечивалась с помощью рабочей тетради (разработанной на основе познавательного-деятельностной матрицы Е.Н. Рябиновой), входящей в комплект обучающих материалов (учебное пособие, справочное издание) [2] и проводились психологические тесты на выявление эмоциональной устойчивости и уравновешенности по методике Г.Ю. Айзенка, способностей самоуправления Н.М. Пейсахова, коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина.

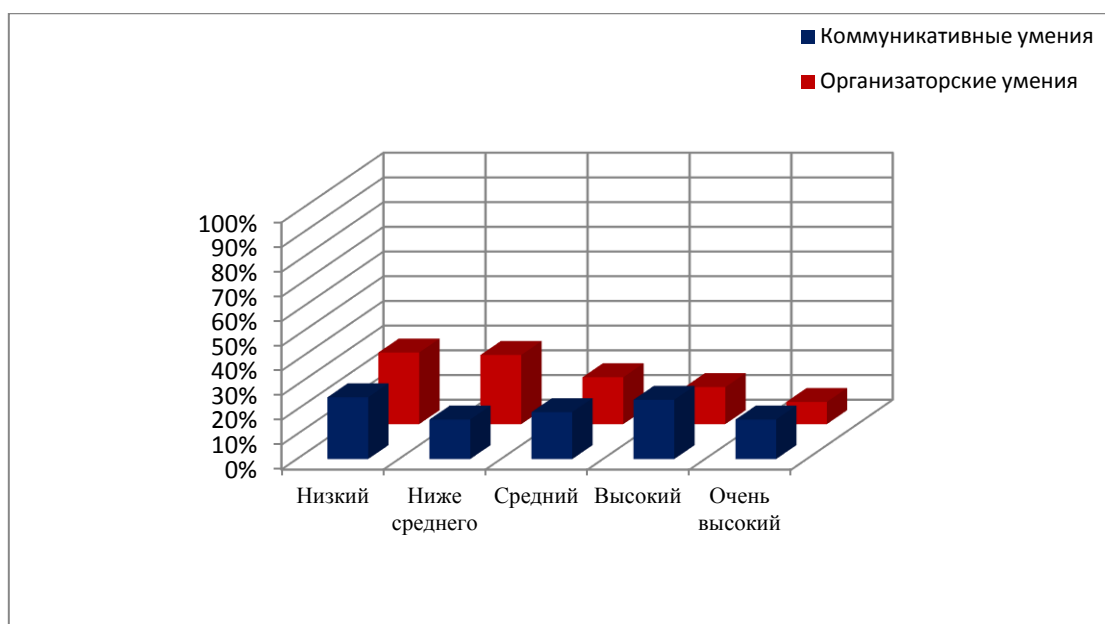
Мониторинг диагностирования усвоения психолого-педагогического компонента модулей образовательных дисциплин обучающимися бакалавриата, посредством выполнения заданий разного уровня сложности показал, что познавательный-деятельностный уровень владения психолого-педагогическими знаниями, необходимый для их формирования конкурентоспособности каждый учебный год стабильно рос, что указывает на развитие умений у обучающихся отражать, осмысливать, алгоритмизировать и контролировать информацию на репродуктивном и, на старших курсах, продуктивном уровнях, осуществлять квалитетрию усвоенных знаний, эффективно организовывать самообразовательную деятельность.

Методика Г.Ю. Айзенка выявила, что более 50 % обучающихся являются нестабильными личностями, то есть несдержанными, импульсивными, оптимистичными, активными, работоспособность и настроение, у которых нестабильно, циклично. Проявление личностных качеств, которых могут повлиять на их трудоустройство, взаимоотношения в будущем трудовом коллективе, профессиональную карьеру. Важным в учебном процессе было акцентировать внимание на развитие у данных студентов деятельностного компонента конкурентоформирующих компетенций. Проведение деловых игр, рефлексивных семинаров, реализация проектной деятельности, которые способствуют приобретению опыта эффективного межличностного взаимодействия, выстраивания коммуникативных связей в малых группах, а также развитие умений анализировать собственное поведение с позиции этических норм и принимать рациональные решения в нестандартных ситуациях.

Первичные данные констатирующего эксперимента по выявлению способностей обучающихся к самоуправлению (методика Н.М. Пейсахова) свидетельствовали о том, что 84 % обучающиеся первого курса бакалавриата имели низкий уровень психолого-педагогических знаний и мотивацию к непрерывному самообразованию, умений анализировать свои действия, управлять собственными ресурсами, выстраивать коммуникативное взаимодействие, владеть технологиями целеполагания при принятии решений. В ходе формирующего эксперимента установлено, что уровень способностей самоуправления у обучающихся стабильно увеличивался. Результаты итогового тестирования показали, что к окончанию обучения у большинства студентов сформировалась целостная система самоуправления.

Выявление профессионально-коммуникативного компонента компетенций, способствующего конкурентоспособности выпускника технического университета осуществлялось по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина.

На начальном этапе было установлено, что *коммуникативные умения* у четверти обучающихся бакалавриата характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных склонностей; 16% – коммуникативные склонности присущи на уровне ниже среднего; 19% – характерен средний уровень проявления коммуникативных склонностей; 24% тестируемых относятся к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных склонностей и 16% – обладают очень высоким уровнем (рис. 1).



**Рисунок 1.** Коммуникативные и организаторские умения бакалавров

Полученный результат формирующего эксперимента свидетельствует о том, что за время изучения дисциплин (1-4 курсы), обогащенных психолого-педагогическим компонентом, значительно увеличился у обучающихся уровень коммуникативных и организаторских умений, которые являются важными в будущей профессиональной деятельности технических специалистов.

Полученные результаты педагогического эксперимента подтвердили, что обогащение психолого-педагогическим компонентом дисциплин гуманитарного, социально-экономического является эффективным в непрерывной, последовательной психолого-педагогической подготовке технических специалистов.

### Библиографический список

1. Похолко Ю.П. Подходы к формированию национальной доктрины инженерного образования России в условиях новой индустриализации: проблемы, цели, вызовы / Ю.П. Похолков, Б.Л. Агранович // Инженерное образование. – 2012. - №9. – С.5-11.
2. Тимошук, Н.А. Проектирование образовательных и культуротворческих технологий: учеб. пособие [Текст] / Н.А. Тимошук, Е.Н. Рябинова, Е.Н. Чеканушкина. – 2-е изд. – Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2017. – 204 с.

УДК 159.9

**В.А. Урываев, А.Л. Исаханов, О.В. Сысоева, Ю.А. Гаврилова, В.В. Золотарева**

### **«ПРАКТИЧЕСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ» В СТРУКТУРЕ АДАПТАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ И ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ «ПРЕ-ПЕРЕСТРОЕЧНОГО» И «ПОСТ-ПЕРЕСТРОЕЧНОГО» ПОКОЛЕНИЙ В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ**

**Аннотация.** Исследуется показатель «скорее практической одаренности», производный показатель теста TSI. Показывается, что этот показатель у студентов-медиков превалирует над показателем «скорее теоретической одаренности» и существенно усиливается личностными факторами у пост-перестроечного поколения.

**Ключевые слова:** практическое мышление, вербальный интеллект, перестройка, личность, студенты-медики.



Анализ результатов психодиагностики двух групп испытуемых, разделенных временным интервалом в 24 года (по существу, это «отцы» и «дети»), позволяет сформулировать несколько важных выводов по проблеме динамики адаптационных ресурсов «практического» компонента вербальных интеллектуальных способностей молодежи в развивающемся обществе [1].

Организация исследования. В двух группах испытуемых прошли психодиагностику студенты 2-го курса медицинского вуза (ЯГМУ), лечебного факультета. В настоящей публикации сопоставляются данные 65 человек, прошедших тестирование в 1992-1994 годах и 65 человек, прошедших тестирование 2016-2018 годах. Количество юношей и девушек – одинаково в обеих группах. Все испытуемые прошли комплексные тесты: личностный опросник Р.Б. Кеттелла – 16 PF [3], текст структуры интеллекта Р. Амтхауэра -IST [4] (9 основных субшкал и 7 производных показателей); проективная методика (по типу незаконченных предложений) Дж. Нюттена (ММИ – методика мотивационной индукции) – 14 показателей содержательных целей мотивации и 6 показателей отношения испытуемого ко времени [2].

Из обилия показателей (критерии Манна-Уитни, корреляционный анализ по Пирсону, факторный анализ - использовалась программа Statistica-10) мы выбрали для данной статьи показатели «скорее практической одаренности» (в структуре «вербального интеллекта»): «По данным чешских психологов тест позволяет определить профили на основании результатов выполнения отдельных субтестов. Лучшая результативность в субтестах «осведомленность» и «поиск аналогий» (W-профиль) указывает на одаренность «скорее практическую», в то время как лучшая результативность в субтестах «исключение лишнего» и «определение общего» (M-профиль) говорит об одаренности «скорее теоретической» [4, с. 11].

При дальнейшем обсуждении темы мы, во-первых, принимаем всю условность формулировки вопроса как вопроса о «скорее практической одаренности», во-вторых, мы сосредоточим внимание не на абсолютных значениях показателей, а на оценке изменения их места в комплексных показателях поколений «пре-перестроечного» (тестирование 1992-94 годов) и «пост-перестроечного» (тестирование 2016-2018 годов).

Первое. При факторном анализе 52-х показателей, полученных в исследовании по всем тестам (процедура выделения только одного, ведущего фактора), показатели IST однозначно занимают ведущие позиции в обеих выборках (15-ть статистически значимых показателей теста IST в первой группе и все (16) показатели теста IST - во второй, из 17-ти и 24-х статистически значимых показателей, соответственно). И в первой, и во второй группе значимость «скорее практической одаренности» - всегда выше, чем «скорее теоретической». Полученный – первый, генеральный - фактор мы однозначно может квалифицировать как «интеллект».

Второе. Тестовые показатели шкалы В из личностного опросника 16-PF (способности к абстрагированию), присутствуют в описываемом факторе в обеих группах, что психологически понятно.

Третье. «Интеллектуальные» компоненты в структуре ведущего фактора «пре-перестроечного» поколения дополняет показатель «направленности на взрослую жизнь» (тест ММИ, шкалы временной перспективы).

Четвертое. Ведущий фактор у «пост-перестроечного поколения» состоит уже из 24-х показателей (на 7(!) больше). Помимо выше указанных, присоединяется важный фактор ММИ – R3 – «Учеба, подготовка к будущей профессиональной деятельности» и ряд факторов личностного опросника 16-PF (все – с отрицательными значениями, мы это учитываем при интерпретации): I – «единичность»; N – «прямолинейность»; O – «снижение переживания чувства вины»; Q4 – «апатичность, расслабленность».

Из показателей теста ММИ обращает на себя внимание появление в списке статистически значимых величин «Т» - отнесенности ценностей к моменту «здесь и сейчас» (заметим, что вес величины «А» - см. предыдущий пункт – снижается, до статически не значимой величины).

Пятое. При сопоставлении данных динамики изменений тестовых показателей юношей и девушек, можно констатировать следующие тенденции.

У юношей из второй группы («пост-перестроечное поколение»): включается в корреляционные связи с показателем «скорее практической одаренности» фактор С (16-PF) – «высокая выраженность рациональной регуляции поведения» (чего не было в первой группе, у «пре-перестроечного» поколения).

У девушек из второй группы («пост-перестроечное» поколение) – с показателем «скорее практической одаренности» начинают коррелировать личностный фактор O (16-PF) - ослабление чувства вины и личностный фактор M (16-PF) – «воображение».

Таким образом, мы можем сформулировать три вывода.

1. Студенты-медики при психодиагностической оценке интеллектуальных и личностных особенностей обнаруживают «приоритет» «скорее практической одаренности» в структуре вербального интеллекта. Этот приоритет не меняется в зависимости от социально-исторических изменений в обществе и, скорее, связан с профессиональными особенностями деятельности.

2. С учетом межпоколенных различий, позиции «скорее практической одаренности» не только не ослабевают, но и усиливаются, укрепляясь связями с целым рядом личностных особенностей (которые, в свою очередь, отражают динамику общественно-исторических изменений в обществе). В этом же направлении происходят изменения в мотивационных ценностях и временной перспективе – связь со «скорее практической одаренностью» усиливается и расширяется.

3. У юношей и девушек характер изменений различный. У первых происходит своеобразное «заострение» традиционных ролевых стереотипов, у вторых – стимулируется появление разнообразия гендерных стереотипов поведения.

## **Библиографический список**

1. Николаева Е.И. Предсказания детства: возможен ли прогноз здоровья взрослого, основанный на изучении данных развития ребенка (на примере лонгитюдных исследований) // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2016. – N 2(37) [Электронный ресурс]. – URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 01.04.2019).
2. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Пд. Ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
3. Пособие по применению личностного опросника Р. Кеттелла 16 PF / А.А. Рукавишников, М.В.Соколова – составители, 3-е изд., Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2000. – 34 с.
4. Тест умственных способностей / Сенин И.Г., Сорокина О.В., Чирков В.И. – авторы адаптации. - Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1993. – 27 с.

УДК 159.9.075

**П.С. Федорова, Т.В. Бугайчук**

### **ОПЫТ РАБОТЫ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА ПО ПОСТИНТЕРНАТНОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ**

**Аннотация.** Комплекс мер постинтернатного сопровождения молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями, применяемых к проблемам клиентам, не ограничивается рамками какой-то определенной модели, а подразумевает взаимосвязанную систему, ориентированную на его конкретные жизненные обстоятельства.

**Ключевые слова:** интернат, инвалид, постинтернатное сопровождение.

Социально-экономическая ситуация, сложившаяся на сегодняшний день в стране, предъявляет все большие требования к людям, вне зависимости от возраста, пола, имеющих у них ограничений и возможностей. Эта проблема непосредственно затрагивает и выпускников интернатов (общего типа и специализированных), которым в самостоятельной жизни придется вступать в общественные отношения, что требует наличия определенных умений и навыков. Успешное будущее (успешность их адаптации и интеграции в социум) воспитанников интернатных учреждений связано с наличием у них определенных компетентностей, умением строить свои отношения с обществом и жить в нем.

В процессе постинтернатного сопровождения молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями нами был выявлен ряд проблем, с которыми они сталкиваются в процессе социальной адаптации: не знают своих возможностей и ограничений, неадекватно себя оценивают; не имеют достаточной информации о реальном производстве, о профессиях и их требованиях к работнику; не имеют информации о возможностях профессиональной подготовки в данном регионе, о порядке и возможностях трудоустройства, о наиболее конкурентоспособных профессиях в данном регионе; не имеют возможности проконсультироваться и получить помощь в планировании своей карьеры; социально плохо адаптированы, не сформированы необходимые социальные навыки; не активны, не сформирована готовность к труду и трудовая установка, инфантильны.

Учитывая отмеченные выше факты, нами была разработана система постинтернатного сопровождения молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями для успешной их социализации и интеграции в общество, которая реализуется в рамках проекта «Социально-трудовая реабилитация как средство интеграции молодого человека с ограниченными интеллектуальными возможностями в общество» [1, 3].

В предлагаемой нами системе выделены следующие блоки:

1. Диагностико-аналитическая деятельность. Данный блок представляет собой стартовую площадку процесса сопровождения, основным назначением которой является информационное обеспечение специалистов интерната.

2. Практическая деятельность по реализации поставленных задач по сопровождению молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями

3. Профилактическая деятельность. Данный блок предполагает совокупность социальных, психолого-педагогических, медицинских, правовых мер, направленных на предотвращение возможных личных и межличностных проблем, социально-психологических конфликтов, социальной дезадаптации, нарушений закрепленных законом прав молодых инвалидов.

4. Координационно-методическая деятельность. Данный вид деятельности осуществляется администрацией интерната и его сотрудниками с привлечением различных специалистов и включает в себя: выработку единых представлений о сущности, целях и задачах постинтернатного сопровождения, разработку общей концепции сопровождения выпускников, а также методической схемы ее реализации, проведение семинаров, практикумов, совещаний, круглых столов по вопросам создания оптимальных условий для социализации молодых инвалидов и оказание им необходимой помощи, разработку и реализацию специалистами проектов, технологий, памяток, справочников, программ для оптимизации процесса сопровождения молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями в социальной среде [2].

5. Консультативно-просветительская деятельность. В данной деятельности принимают участие все специалисты интерната. Консультирование проводится как непосредственно с выпускником по интересующим его вопросам, так и с людьми, непосредственно с ним взаимодействующими (коллеги по работе, опекуны и т. д.).

В процессе реализации системы постинтернатного сопровождения молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями нами была разработана индивидуальная программа сопровождения клиента, а также методические рекомендации специалистам, участвующих в ее осуществлении.

Итак, каковы же результаты реализации системы постинтернатного сопровождения в Краснопереконском психоневрологическом интернате?

В рамках реализации нашей системы в интернате было создано отделение социальной адаптации, на базе которого организовано «сопровожаемое проживание». В настоящее время клиентами отделения являются 10 человек: 5 мужчин и 5 женщин, в том числе, 1 супружеская пара, которые проживают в отдельных комнатах, самостоятельно приготавливают еду, приобретают все необходимое, успешно справляются с бытовыми проблемами и повседневными хозяйственными делами. Проживающим в отделении созданы все необходимые условия для занятий физической культурой и спортом, что, способствует улучшению здоровья, самочувствия.

Для решения организационных и санитарно-бытовых вопросов в отделении выбран староста – человек, пользующийся авторитетом у проживающих, в задачи которого входит организация порядка и поддержание необходимых санитарно-гигиенических условий в корпусе. В процессе такого самоуправления у клиентов отделения формируются понятия о порядке, дисциплине, ответственности, необходимости выполнения обязанностей и режима.

Клиенты интерната, проживающие в отделение социальной адаптации, обучаются по профессии в интернате, работают на штатных должностях в интернате и вне его. Необходимо отметить, что проживание в отделении социальной адаптации положительно влияет на эмоциональное состояние клиентов интерната, возвращается интерес к жизни, тягу к учебе, освоению профессии и дальнейшей профессиональной деятельности. У клиентов появляется возможность реально пользоваться своими правами, участвовать во всех аспектах экономической, политической, культурной жизни общества, вести полноценный образ жизни. Кроме того, расширяется круг общения, формируется и развивается самостоятельность. Отметим, что именно общение клиентов интерната со здоровыми людьми за пределами интерната является одним из основных социализирующих факторов. У клиентов повышается коммуникабельность и культура поведения, степень сформированности трудовых навыков, навыков

самообслуживания и санитарной гигиены, расширяются знания о предметах быта и, как следствие, повышается уровень общей социальной адаптации.

Психолого-педагогическое сопровождение клиентов отделения социальной адаптации позволило добиться ощутимых результатов. В частности, у них формируется мотивация, как по улучшению качества своей жизни, так и по улучшению качества своего труда. Они активны в плане участия в различных культурно-массовых и спортивно-оздоровительных мероприятиях, оформляют наглядные стенды различной тематики, участвуют в конкурсах, в свободное время посещают кружки. Регулярно организуются мероприятия, направленные на сплочение коллектива, формирование позитивного социально-психологического климата (например, празднование Дней рождения и др.).

Таким образом, активизация образа жизни лиц с ограниченными умственными возможностями, вовлечение их в систематическую трудовую и общественно полезную деятельность, поощрение самостоятельности и самоуправления, что и реализовано в отделении социальной адаптации, безусловно, способствует улучшению социальной и трудовой адаптации, улучшает качество жизни клиентов интерната, повышает уровень их социализации. 16 молодых инвалидов переехали домой на постоянное место жительства, из них 4 человека создали собственные семьи и успешно адаптировались в социуме. В интернате по профессиям «грузчик», «дворник», «садовод», «уборщица» ежегодно обучается 78 человек. На сегодняшний день 98% от общего количества клиентов реабилитационного отделения и отделения социальной адаптации принимают участие в трудотерапии.

Следует отметить, что комплекс мер постинтернатного сопровождения молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями, применяемых к проблемам клиентам, не ограничивается рамками какой-то определенной модели, а подразумевает взаимосвязанную систему, ориентированную на его конкретные жизненные обстоятельства.

### **Библиографический список**

1. Бугайчук Т.В., Федорова П.С. Теоретико-методологические основы профессиональной реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствам // Вопросы теории и методики профессионального образования материалы конференции. 2017. С. 110-118.
2. Тарханова И.Ю., Бугайчук Т.В., Коряковцева О.А., Куликов А.Ю. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2016. – №1. – С.131-135.
3. Филиппова М.В., Федорова П.С., Бугайчук Т.В. Некоторые методические рекомендации для специалистов, осуществляющих постинтернатное сопровождение молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями для успешной их социализации и интеграции в общество// материалы седьмой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации / под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015.

УДК 159.9

**А.Э. Цымбалюк, В.О. Виноградова**

### **ВИДЫ SOFT SKILLS В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются подходы отечественных и зарубежных авторов к выделению видов soft skills. Приводятся виды и классификация soft skills.

**Ключевые слова:** soft skills, гибкие навыки.

Актуальность изучения soft skills связана, во-первых, с недостаточной разработанностью самого конструкта «soft skills» - определения, содержания, видов. Во-вторых, в настоящее время для работодателей наиболее востребованными специалистами являются те, которые могут гибко, нестандартно мыслить и решать профессиональные задачи, уметь эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством и клиентами, вести переговоры, управлять собой и т.д. Задачу подготовки таких специалистов работодатели ставят перед образовательными учреждениями. Поэтому разработка кон-

структа «Soft skills» может помочь в согласовании модели выпускника и будущего специалиста с требованиями, которые предъявляет к ним профессиональное сообщество.

В литературе soft skills рассматриваются как социально-психологические навыки (В.Шипилов), как унифицированные навыки (Д. Татаурщикова), как универсальные компетенции (Л.К. Сальная, О. Абакшина).

Большинство авторов рассматривают soft skills как социально-психологические навыки, которые помогают человеку развиваться в своей профессиональной области и в широком смысле влияют на эффективность его профессиональной деятельности.

Рассмотрим виды soft skills, которые выделяются различными авторами, как в отечественной, так и в зарубежной психологии.

В рамках своего исследования Л.К. Раицкая и Е.В. Тихонова на основе анализа научной литературы выделили 3 основные группы soft skills: 1) социально-коммуникативные навыки (коммуникативные навыки, межличностные навыки, групповая работа, лидерство, социальный интеллект, ответственность, этика общения); 2) когнитивные навыки (критическое мышление, навыки решения проблем, инновационное мышление, управление интеллектуальными нагрузками, навыки самоучения, информационные навыки, тайм-менеджмент); 3) атрибуты личности и составляющие эмоционального интеллекта (эмоциональный интеллект, честность, оптимизм, гибкость, креативность, мотивация, эмпатия) [3].

В своей статье Т.А. Яркова и И.И. Черкасова выделяют 3 группы гибких навыков [7]: 1. Когнитивных навыки: умение панорамно и критически мыслить; проектное мышление; умение принимать решения в ситуациях недостатка времени; умение творчески решать открытые задачи. 2. Деятельностные навыки: лидерские качества, умение управлять собой и аудиторией; умение создавать тексты, способность к визуализации информации; умение взаимодействовать с другими людьми; 3. Личностные навыки: умение публично выступать; умение работать в команде; коммуникативные способности; умение мотивировать, увлекать; умение «видеть» другого человека; овладение навыками тайм-менеджмента (самоорганизация).

В. Шипилов занимаясь изучением soft skills, выделил следующие их группы: 1. Базовые коммуникативные навыки: построение и поддержание бизнес-отношений, ведение переговоров, проведение презентаций, базовые навыки продаж, самопрезентация, публичные выступления, командная работа, нацеленность на результат, деловое письмо, клиентоориентированность; 2. Навыки self-менеджмента: управление эмоциями, управление стрессом, управление собственным развитием, планирование и целеполагание, тайм-менеджмент, энергия, энтузиазм, инициативность, настойчивость, рефлексия, использование обратной связи; 3. Навыки эффективного мышления: системное мышление, креативное мышление, структурное мышление, логическое мышление, поиск и анализ информации, выработка и принятие решений, проектное мышление, тактическое и стратегическое мышление; 4. Управленческие навыки: управление исполнением, планирование, постановка задач сотрудникам, мотивирование, контроль реализации задач, наставничество (развитие сотрудников) - менторинг, коучинг, ситуационное руководство и лидерство, ведение совещаний, подача обратной связи, управление проектами, делегирование [6].

В своей статье Г.Б. Хасанова рассматривает исследование национальной ассоциацией колледжей и работодателей (НАСЕ) в США было проведено исследование значимости soft skills [4]. Самыми востребованными для работодателей навыками являются: коммуникативные навыки (аудирование, устные, письменные); аналитические/исследовательские навыки; компьютерная грамотность; гибкость/адаптивность; межличностные способности; лидерство/навыки управления; мультикультурная чувствительность /осведомленность; планирование/организация; решение проблем/мышление/креативность; работа в команде.

В качестве наиболее значимых видов soft skills В. Давидова выделяет: критическое мышление, навыки решения проблем, креативность, умение работать в команде, искусство ведения переговоров, самоорганизацию, тайм-менеджмент, навыки разрешения конфликтов, уважение к культуре других народов, общие познания, ответственность, этикет и хорошие манеры, учтивость, чувство собственного достоинства, общительность, честность, сочувствие, рабочую этику, проджект-менеджмент, бизнес-менеджмент [1].

С. Мамаева к soft skills относит [2]: умение общаться с другими людьми; умение управлять собственными эмоциями и эмоциями других; умение убеждать; навыки публичных выступлений; строгую деловую этику; хорошие коммуникативные навыки; умение делать все вовремя и в положенный срок; умение решать возникающие проблемы; умение работать в команде; уверенность в се-

бе; умение принимать критику и ее анализировать; умение человека адаптироваться к различным обстоятельствам; умение эффективно работать под давлением обстоятельств.

О. Абакшина к soft skills относит навыки коммуникации и межличностного общения [2].

В работах Чулановой О.Л. в качестве soft skills рассматриваются умение взаимодействовать с другими, умение грамотно управлять своим временем, умение убеждать, ведение переговоров, лидерство, эмоциональный интеллект [2]. В статье Drew C. Appleby приводится список soft skills, которые в дальнейшем помогут студентам в профессиональной деятельности: мотивация и приверженность (Motivation and Commitment), инициатива, любознательность (Enthusiasm), амбиции (Ambition), цели (Goals), таланты (Talents), посещаемость (Attendance), подготовка (Preparation), навыки межличностного взаимодействия (Interpersonal Skills), навыки мышления (Thinking Skills) [5].

На основе теоретического анализа, используя задачный подход, условно можно разделить soft skills на следующие группы: 1. Те, которые относятся к решению коммуникативных задач (навыки ведения переговоров, навыки убеждения) 2. Связанные с задачами управления другими (навыки работы в команде, лидерство, мотивация других) 3. Связанные с управлением собой (управление эмоциями, управление стрессом) 4. Управление своей деятельностью (планирование, целеполагание, проджект-менеджмент) 5. Решение проблем (критическое мышление, системное мышление, поиск и анализ информации). Таким образом, soft skills относится к деятельностно-важным качествам, которые влияют на эффективность широкого круга профессиональных задач, которые могут быть характерны для разных видов профессиональной деятельности. В дальнейшем наша работа будет направлена на выявление наиболее востребованных soft skills специалистов (с точки зрения работодателей), а также их систематизацию.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00782.

### Библиографический список

1. Давидова, В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (Дата обращения: 28.03.2019).
2. Ивонина, А.И. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников [Электронный ресурс] / А.И. Ивонина, О.Л. Чуланова, Ю.М. Давлетшина // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». - Том 9. - №1. – 2017.– Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf>. (Дата обращения: 20.03.2019)
3. Раицкая, Л.К. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта/ Л.К. Раицкая, Е.В. Тихонова// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 350—363.
4. Хасанова, Г.Б. Требования работодателей к выпускникам инженерных вузов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/trebovaniya-rabotodateley-k-vypusknikam-inzhenernyh-vuzov> (Дата обращения: 25.03.2019).
5. Цымбалюк, А.Э. Анализ подходов к проблеме soft skills // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ч.1. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. С. 192 – 196.
6. Шипилов, В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.cfin.ru/management/people/dev\\_val/soft-skills.shtml](http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml) (Дата обращения: 15.03.2019).
7. Яркова, Т.А. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога / Т. А. Яркова, И. И. Черкасова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2016. Том 2. № 4. С. 222-234.

## УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** В статье обсуждается проблема условий формирования конфликтной компетентности школьников, описывается опыт организации обучения школьной медиации.

**Ключевые слова:** конфликтная компетентность, образовательный стандарт, школьная служба медиации.

Современное образование в настоящее время переживает период внедрения большого количества инноваций. Результатом поиска новых путей по модернизации российского образования стал компетентностный подход. Цели образования, отбор содержания, организация образовательного процесса и оценка результатов образования описываются в понятиях «компетенция», «компетентность» обучающихся.

Основные компетенции, которые необходимы современным школьникам, отражены в Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования.

Среди требований к выпускнику разных ступеней образования есть и такие, которые предполагают наличие у школьника конфликтной компетентности. Так, на ступени начального общего образования у школьника должны быть развиты: навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях; умение не создавать конфликты и находить выход из спорных ситуаций; готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества [4].

На ступени основного общего образования: умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; навыки индивидуальной и групповой работы, которые предполагают наличие умений находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; способность формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение [3].

На ступени среднего (полного) общего образования: умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности; учитывать позиции других участников деятельности; эффективно разрешать конфликты [5].

Исходя из этого, становится понятным, что формирование конфликтной компетентности может и должно происходить на всех этапах школьного обучения.

Традиционно формирование конфликтной компетентности школьников происходит в рамках учебных дисциплин с помощью анализа проблемных и конфликтных ситуаций на уроках социально-гуманитарного цикла, классных часах, школьных мероприятиях. Так учитель на уроке может инициировать обсуждение проблем морального выбора, источников и способов разрешения социальных, политических, экономических, религиозных противоречий. Решающую роль при таком способе формирования конфликтной компетентности школьников играют личностные качества учителя, его знания в области конфликтологии и психологии конфликта.

В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» указана необходимость наличия у учителей специальных качеств личности и компетенций в области разрешения конфликтов. А именно, в части воспитательной деятельности: анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу; защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях.

В части деятельности по реализации программ основного и среднего общего образования: владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения [6].

Однако в результате анализа содержания образовательных программ подготовки будущих педагогов, нами было установлено, что лишь небольшая их часть содержит дисциплины, направленные на формирование компетенций в области разрешения конфликтов. Отсюда вытекает противоречие

между требованиями профессионального стандарта и уровнем подготовки будущих специалистов в вопросах профилактики и урегулирования конфликтов в образовательной среде.

Согласно профессиональным стандартам, педагог-психолог и социальный педагог школы также должны участвовать не только в разрешении конфликтных и спорных ситуаций в учебном заведении, но и осуществлять их профилактику. Однако широкий спектр их профессиональных обязанностей не позволяет таким специалистам глубоко и целенаправленно заниматься этой проблемой. Как правило, специалисты социально-психологической службы школы в рамках своей деятельности имеют возможность провести единичные занятия с обучающимися [7].

Кроме того, в школах активно развивается институт уполномоченного по защите прав участников образовательного процесса (омбудсмен). К основным задачам такого специалиста относится и непосредственное разрешение конфликтов в школе, а формирование конфликтной компетентности не входит в обязанности омбудсмена [8].

Эффективным способом формирования конфликтной компетентности подростков становятся школьные службы медиации, деятельность которых направлена как на практическое урегулирование конфликтов, так и на создание новой культуры взаимоотношений несовершеннолетних в образовательном пространстве.

В г. Ярославле на базе МОУ «Средняя школа №66» с 2016 года функционирует Муниципальный ресурсный центр развития школьной медиации (МРЦ). В течение трех лет совместно с ЯГПУ им.К.Д. Ушинского МРЦ организовал тематические смены осеннего лагеря «Юный медиатор». Была успешно реализована программа по организации и сопровождению деятельности эффективно работающих служб медиации школ г. Ярославля. В ходе реализации программы были решены следующие задачи: повышение коммуникативной и конфликтной компетентности обучающихся; освоение школьниками переговорных технологий с ориентацией на сотрудничество; формирование навыков конструктивного посредничества при урегулировании конфликтной ситуации [2].

Создание служб медиации в образовательных организациях требует системного и комплексного подхода, рассчитанного на долгосрочную перспективу. Это трудоемкий процесс, направленный на достижение целей: краткосрочных (преодоление актуальных конфликтов, достижение взаимопонимания в школьном коллективе); среднесрочных (продвижение конструктивного подхода в разрешении конфликтов); долгосрочных (развитие социальных компетентностей, создание позитивной культуры разрешения конфликтов).

Важными условиями формирования конфликтной компетентности обучающихся является желание и способность педагогов реализовывать на практике способы конструктивного урегулирования конфликтов, повышать собственную конфликтную компетентность, осознанно и системно использовать конфликтологические знания в образовательной деятельности.

## Библиографический список

1. Бугайчук Т.В., Юферова М.А. Развитие конфликтологической компетентности преподавателя вуза - Ярославский педагогический вестник – 2017 – № 2 С.114-117.
2. Медиация в образовании: учебное пособие / М.А. Юферова, О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук, А.И. Стрелова – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении Федерального государственного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] – URL: <https://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 20.04.2019)
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс] – URL: [https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС\\_НОО.pdf](https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf) (дата обращения: 21.12.2018)
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 413 Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования [Электронный ресурс] – URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения: 21.12.2018)
6. Приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» » [Электронный ресурс] – URL: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 18.11.2018)



7. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 N 514н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)" (Зарегистрировано в Минюсте России 18.08.2015 N 38575) [Электронный ресурс] – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_185098/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/) (дата обращения: 18.11.2018)

8. Примерное Положение об уполномоченном по защите прав участников образовательного процесса в образовательном учреждении Ярославской области [Электронный ресурс] – URL: <http://www.yarregion.ru/depts/uppr/tmppages/news.aspx?newsID=307> (дата обращения: 20.03.2019)

## Сведения об авторах

- Антоненко И.В.*, д.пс.н., доцент, РГУ им. А.Н. Косыгина, Москва, Россия.
- Баулова К.В.*, Академия социального управления, Москва, Россия.
- Берестовая Т.В.*, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
- Бугайчук Т.В.*, к.пс.н., доцент кафедры общей и социальной психологии, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
- Великанова М.В.*, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
- Виганд А.М.*, РГУ им. А.Н. Косыгина, Москва, Россия.
- Виноградова В.О.*, психолог, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
- Гаврилова Ю.А.*, к.мед.н., ЯГМУ, Ярославль, Россия.
- Галкина Т.В.*, к.пс.н., доцент, снс, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
- Гефеле О.Ф.*, к.филос.н., доцент, Тверской государственный технический университет, Тверь, Россия.
- Долгова Т.В.*, зам. декана факультета управления и социальных коммуникаций, доцент кафедры медиатехнологий и связей с общественностью, Тверской государственный технический университет, Тверь, Россия.
- Жедунова Л.Г.*, д.пс.н., профессор, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
- Журавлев А.Л.*, академик РАН, профессор, научный руководитель, Институт психологии РАН, Москва, Россия.
- Золотарева В.В.*, ЯГМУ, Ярославль, Россия.
- Иванов П.Н.*, к.пс.н., доцент, частная практика (Private Counseling Associates), Канада.
- Исаханов А.Л.*, к.мед.н., доцент, ЯГМУ, Ярославль, Россия.
- Караванова М.В.*, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
- Карицкий И.Н.*, к.пс.н., Московский институт психоанализа, Москва, Россия.
- Кассал Б.Ю.*, к.ветеринар.н, доцент, снс, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, Омск, Россия.
- Кирсанова В.Г.*, к.пс.н., зав. кафедрой общей и педагогической психологии, Академия социального управления, Москва, Россия.
- Козлов В.В.*, д.пс.н., профессор, ЯрГУ им. П.Г. Демидова, Ярославль, Россия.
- Кокорина К.С.*, кафедра спортивных дисциплин и методики обучения, Вятский государственный университет, Киров, Россия.
- Корнеева Е.Н.*, к.пс.н., доцент кафедры общей и социальной психологии, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
- Королькова Е.Р.*, психолог ОБ ДПС ГИБДД УМВД России по Ярославской области, Ярославль, Россия.
- Костригин А.А.*, ст.преп., РГУ им. А.Н. Косыгина, Москва, Россия.
- Котляревский Ю.Л.*, к.пс.н., ген. директор, Фирма управленческого консультирования «СТАЛКЕР», Одесса, Украина.
- Кузнецова Ю.В.*, педагог-психолог МОУ «Средняя школа № 88», Ярославль, Россия.
- Мазилев В.А.*, д.пс.н., профессор, зав. кафедрой общей и социальной психологии, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
- Масляная О.В.*, ст.преп., ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
- Мединцев В.А.*, к.пс.н., Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины, Киев, Украина.
- Михайлова Е.Е.*, д.филос.н., профессор, кафедра психологии и философии, Тверской государственный технический университет, Тверь, Россия.
- Низовских Н.А.*, д.пс.н., доцент, Вятский государственный университет, Киров, Россия.
- Новожилова И.В.*, к.пол.н., доцент, Тверской государственный технический университет, Тверь, Россия.
- Поваренков Ю.П.*, д.пс.н., профессор, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
- Попикова Е.А.*, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
- Посысов Н.Н.*, к.пс.н., доцент, Институт развития образования, Ярославль, Россия.
- Ракитина О.В.*, к.пс.н., доцент, зав. кафедрой практической психологии личности и индивидуального консультирования, Академия социального управления, Москва, Россия.
- Родкина З.Ю.*, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
- Рукавишников Н.Г.*, к.пс.н., доцент, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.
- Рябинова Е.Н.*, д.пед.н., профессор, Самарский государственный технический университет, Самара, Россия.

*Свинар Е.В.*, к.биол.н., доцент кафедры медико-биологических дисциплин, Вятский государственный университет, Киров, Россия.

*Слепо Ю.Н.*, к.пс.н., доцент, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

*Стоюхина Н.Ю.*, к.пс.н., доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия.

*Сысоева О.В.*, к.пс.н., доцент, ДВГМУ, Владивосток, Россия.

*Тимощук Н.А.*, к.филол.н., доцент, Самарский государственный технический университет, Самара, Россия.

*Тужба Т.Е.*, ст.преп. кафедры практической психологии личности и индивидуального консультирования, Академия социального управления, Москва, Россия.

*Урываев В.А.*, к.пс.н., доцент, ЯГМУ, Ярославль, Россия.

*Федорова П.С.*, к.пс.н., зам. директора Красноперекопского психоневрологического интерната, Ярославль, Россия.

*Цымбалюк А.Э.*, к.пс.н., доцент кафедры общей и социальной психологии, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

*Чеканушкина Е.Н.*, к.пед.н., доцент, Самарский государственный технический университет, Самара, Россия.

*Юферова М.А.*, к.пс.н., доцент кафедры общей и социальной психологии, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

*Ahmedova Z.J.*, Master student of the department of Psychology, Bukhara State University, Bukhara, Uzbekistan.

*Gulyamova S.T.*, Senior teacher of the department of "Sociology and Sociological Researches", Bukhara State University, Bukhara, Uzbekistan.

*Научное издание*

**Взаимодействие академической и практико-ориентированной  
психологии в сфере образования**

*Материалы II национальной научно-практической конференции  
с международным участием*

Научный редактор *Владимир Александрович Мазилев*

Технический редактор выпускных сведений С.А. Сосновцева

Подписано в печать 19.06.2019 г. Формат 60x90/8  
Объем 16,5 печ. л. 12,8 уч.-изд.л. Тираж 50 экз. Заказ № 113.

Редакционно-издательский отдел  
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)  
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108  
Отпечатано в типографии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского»  
150000, г. Ярославль, ул. Которосльская наб., д. 44