

Министерство просвещения Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К.Д. Ушинского»  
Международная академия психологических наук



**ИНТЕГРАЦИЯ В ПСИХОЛОГИИ:  
ТЕОРИЯ, МЕТОДОЛОГИЯ, ПРАКТИКА**

*Сборник статей V Всероссийской научно-практической конференции  
с международным участием*

Ярославль  
2022

УДК 159.9  
ББК 88  
И 73

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

Рецензенты:

*С.М. Кашанов*, доктор психологических наук, профессор  
факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова;  
*В.В. Козлов*, доктор психологических наук, профессор МАПН,  
заведующий кафедрой факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова

И 73

**Интеграция в психологии: теория, методология, практика** : сборник статей  
V Всероссийской научно-практической конференции с международным уча-  
стием [27 мая 2022 г.] / под науч. ред. В.А. Мазилова. – Ярославль : РИО ЯГПУ,  
2022. – 127 с.  
ISBN 978-5-00089-552-8

В настоящий сборник включены тексты статей и тезисов, представленных на научно-практическую конференцию, посвященную обсуждению проблем интеграции в психологии. Представленные материалы отражают многообразие и широту научно-практических интересов исследователей к проблемам теории, методологии и практики интеграции в психологии.

УДК 159.9  
ББК 88

Редакционная коллегия:

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

ISBN 978-5-00089-552-8

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный  
педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2022  
© Авторы статей, 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Мазилев В.А., Слепко Ю.Н., Бугайчук Т.В.</i> Интеграция в психологической науке сегодня (вместо предисловия)	4
<i>Антоненко И.В.</i> Типы интеграции личности	7
<i>Васильев И.А.</i> Концепция психологической системы как путь к интеграции психологических знаний	12
<i>Карицкий И.Н.</i> Методологическая интеграция психологии	18
<i>Корнеева Е.Н.</i> Психологическое сопровождение лиц, переживающих чувство неполноценности, неудовлетворенности	23
<i>Кузнецов А.Н., Тишко А.Б., Шилова Н.В.</i> «Когда б вы знали, из какого сора растут...» (Опыт ненаучного исследования)	28
<i>Ледовская Т.В.</i> Ценностно-смысловая основа дополнительного профессионального образования педагога: междисциплинарный подход	31
<i>Ледовская Т.В., Панина Н.А.</i> Экстернальные и интернальные ресурсы жизнестойкости педагога	36
<i>Ледовская Т.В., Солянин Н.Э.</i> Динамические характеристики совладающего поведения педагога в процессе профессиональной деятельности	39
<i>Леньков С.Л., Рубцова Н.Е.</i> Личностные и социальные предикторы профессионализации студентов вузов	44
<i>Мазилев В.А.</i> Интеграция в психологии: актуальные проблемы и новые перспективы	51
<i>Масляная А.Е.</i> Взаимоотношения предпочтения образа рекламного продукта и Я-концепции потребителя	64
<i>Медведев Б.П.</i> Регулярность чередования внутреннего и внешнего внимания в процессе самосознания личности	71
<i>Мединцев В.А.</i> Методологические инструменты интеграции эмпирических исследований	75
<i>Меерсон А.Л.-С.</i> Развитие у студентов критического мышления в контексте психологического и гуманитарного образования в вузе	83
<i>Микляева А.В.</i> Феномен онлайн-взаимодействия: возможности исследования в парадигме интегративного подхода к познанию психологии человека	87
<i>Ромашук А.Н., Лукьянова В.К.</i> Критическое мышление: пример прямой интеграции психологии и философии	92
<i>Слепко Ю.Н.</i> Одаренность. Объяснение. Интеграция.	99
<i>Соснин В.А.</i> Проблема воспитания молодого поколения на пороге XXI века.	105
<i>Турчин А.С.</i> Возможности интеграции содержания психологических курсов и их методологические основания	111
<i>Хохлов Н.А., Вовненко А.Е.</i> Сопоставление результатов клинико-психологической диагностики мышления и уровня интеллекта у детей и подростков	117
Сведения об авторах	125

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

## ИНТЕГРАЦИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ СЕГОДНЯ (ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ)

**Аннотация.** Настоящий текст является аналогом традиционного предисловия, с которым читатель сборников научных статей знакомится в самом начале. В тексте акцентируется внимание на сохранении актуальности проблемы интеграции в современной психологии, анализируются и кратко описываются представленные в настоящем сборнике материалы. Авторы обращают внимание на актуальность интеграционных процессов не только на уровне теоретического и методологического знания, но и в процессе решения конкретных прикладных проблем в психологии.

**Ключевые слова:** психология, интеграция, междисциплинарный подход, уровневый подход.

V.A. Mazilov, Y.N. Slepko, T.V. Bugaichuk

## INTEGRATION IN PSYCHOLOGY: ACHIEVEMENTS AND NEW PERSPECTIVES (INSTEAD OF A PREFACE)

**Abstract.** This text is an analogue of the historical preface, the reader of scientific articles gets acquainted with the subjects at the very beginning. The text focuses on the preservation of the relevance of the problems of modern psychology, analyzes and briefly discusses the materials presented in this collection. The authors draw attention to the relevance of integration processes not only at the level of theoretical and methodological knowledge, but also in the process of solving specific problems in psychology.

**Keywords:** psychology, integration, interdisciplinary approach, level approach.

Читатель держит в своих руках сборник трудов пятой всероссийской научно-практической конференции, которая в этом году, как и предыдущие, посвящена проблемам интеграции в психологии - «Интеграция в психологии: теория, методология, практика». Конференция 2022 года, на которой обсуждаются проблемы интеграции в психологии, явилась непосредственным продолжением четырех предыдущих конференций, состоявшихся в 2018, 2019, 2020 и 2021 гг. (Взаимодействие, 2018; Взаимодействие, 2019; Интеграция в психологии, 2020, Интеграция в психологии, 2021). Со времени проведения предыдущей конференции прошел всего один год. Можно смело констатировать, что высокая актуальность тематики сохранилась (Мазиллов, 2017). Более того, В.А. Мазиллов утверждает (см. статью в настоящем сборнике), что в настоящее время решение проблемы интеграции является важнейшим условием сохранения психологией статуса фундаментальной науки (Мазиллов, 2003; Мазиллов, 2013). Так или иначе - проблема вызывает повышенный интерес и академических ученых, и психологов - практиков. Именно ввиду последнего в настоящем сборнике представлены результаты как теоретических и методологических исследований проблемы интеграции в психологии, так и результаты конкретных прикладных исследований, в которых реализован интегративный подход.

Что еще более важно - в текстах представленных в настоящем сборнике статей читатель увидит, что проблема интеграции самым тесным образом связана с реализацией в психологии междисциплинарного подхода. При этом последний реализуется как в виде внутри-, так и междисциплинарного характера исследований самых разных проблем и вопросов психологической науки. И это хорошо отражает современные тенденции к поиску комплексных вариантов решения теоретических и методологических проблем психологии (Мазиллов, 2007). Помимо этого, важное место в представленных в сборнике материалах занимает использование

уровневой методологии в решении актуальных проблем современного психологического знания. Уровневый подход может так же рассматриваться как важнейшее средство решения актуальных теоретических и методологических проблем современной психологической науки (Мазилов, 2011).

Теперь же можно перейти к краткой характеристике тех материалов, которые включены в настоящий сборник. вниманию читателя представлены результаты научных исследований, в которых раскрываются самые разные аспекты решения проблемы интеграции психологического знания. Читатель сможет познакомиться как с традиционными направлениями исследований проблемы интеграции, так и с новыми идеями и взглядами, развиваемыми в современном психологическом сообществе.

В исследовании И.В. Антоненко представлены результаты типологического подхода к решению проблемы интеграции личности. Автор предлагает интересную концепцию чистых и промежуточных типов интеграции личности, которая вызовет интерес у всех, кто занимается разработкой проблем психологии личности. В том числе подход И.В. Антоненко будет интересен исследователям, занимающимся разработкой проблем междисциплинарного анализа в психологии.

В работе И.А. Васильева раскрываются концептуальные основания интеграции психологического знания на основе разработки и решения проблемы предмета психологии. Автор предлагает рассматривать в качестве предмета психологии открытую самоорганизующуюся психологическую систему, включающую в себя определенные составляющие и взаимоотношения между ними. Особый интерес читателя вызовет обращение автора к опыту решения фундаментальных проблем психологии в советской психологической науке.

Проблема методологической интеграции в психологии раскрывается в исследовании И.Н. Карицкого. В качестве основы методологической интеграции психологии автор предлагает использовать пирамидальную структуру методологических принципов. Важным является и то, что автором предлагается использовать в целях методологической интеграции психологии генеральную классификацию ее методов, в структуру которой включается все их многообразие.

Комплексному обобщению истории исследования проблемы интеграции в психологии посвящена статья В.А. Мазилова. В статье рассматриваются основные направления проведенных исследований, анализируется содержание наиболее актуальных тем и вопросов, обрисовывается перспектива развития интеграционных процессов в психологии.

Интегративная методология используется В.А. Мединцевым для решения методологических проблем современной экспериментальной психологии. Автор акцентирует внимание на нарастании дезинтегрированности в современных экспериментально-психологических исследованиях. В.А. Мединцев предлагает решение проблемы методов психологии на основе понимания задач и состояния современного психологического знания.

Интересные результаты использования интегративной методологии в решении психологических проблем онлайн-взаимодействия представлены в статье А.В. Микляевой. Автор акцентирует внимание на слабой взаимосвязи между психологическими исследованиями онлайн-взаимодействия и его феноменологией в процессах реальной жизнедеятельности людей. Автор предлагает использовать интегративный подход в целях сближения потребностей социальной практики и результатов научно-психологических исследований онлайн-взаимодействия.

Результаты интеграции психологического и философского знания в решении проблемы понимания критического мышления представлены в статье А.Н. Ромашук и В.К. Лукьяновой. Авторы проводят сравнительный анализ исследований критического мышления, подходов к разному пониманию способов решения задач, акцентируют внимание на преимуществах психологического и философского взгляда на обсуждаемую в статье проблему.

Реализация идей интеграции психологического знания и ее влияния на решение проблем педагогической психологии представлена в статье А.С. Турчина. Автор проводит методологический анализ противоречий, открывающих возможности развития современной понятийной основы отраслей психологического знания.

Как и ранее, в настоящий сборник включены материалы прикладных, практикоориентированных исследований, опирающихся в разных своих аспектах на методологию интеграции психологического знания. Так, в исследовании Е.Н. Корнеевой раскрывается проблема влияния ситуации социальной нестабильности и угрозы распространения пандемии на учащихся подросткового возраста и молодежь. Автором предлагаются различные способы индивидуального и группового психологического сопровождения человека в трудных жизненных обстоятельствах.

На актуальности реализации принципов интеграции в процессе образовательной деятельности с современными студентами акцентируется внимание в работе А.Н. Кузнецова, А.Б. Тишко и Н.В. Шиловой. Авторы предлагают использовать в качестве форм, методов, средств образовательной деятельности со студентами результаты интеграции психологических и педагогических знаний о личности и деятельности современного студента.

Методология интеграции и междисциплинарного взаимодействия лежит в основе разработки концепции непрерывного педагогического образования, важные содержательные положения которой представлены в статье Т.В. Ледовской. Интересные междисциплинарные идеи, а также идеи уровневого анализа в психологии представлены в работах Т.В. Ледовской, Н.А. Паниной, Н.Э. Солынина, посвященных проблемам жизнестойкости и индивидуального стиля педагогической деятельности.

Интересные результаты исследования проблемы профессионализации студентов на основе структурного анализа представлены в исследовании С.Л. Ленькова и Н.Е. Рубцовой. Авторами была разработана психологическая модель, раскрывающая личностные и профессиональные предикторы успешности профессионализации студентов в процессе вузовского обучения.

Методология интеграции психологического знания была реализована в исследовании А.Е. Масляной, предметом которого стал психологический анализ образа рекламного продукта. В статье предпринимается попытка описания механизмов проникновения содержания Я-концепции в процессе становления потребительских предпочтений.

Уровневый подход к разработке проблемы самосознания личности реализован в исследовании Б.П. Медведева. Автором раскрываются внутренние и внешние факторы внимания в процессе самосознания личности. Так же в контексте уровневого подхода А.Л.-С. Меерсоном предпринимается попытка оценки роли критического мышления в процессе профессионального развития студентов вуза.

Интегративный подход к решению проблемы одаренности в современной психологии реализован в статье Ю.Н. Слепко. Автор обращает внимание на множественность современных исследований одаренности, которые тем не менее, не позволяют приблизиться к единому пониманию данного психологического феномена. Автором предлагается реализация коммуникативной методологии в решении проблемы одаренности.

Интересный взгляд на современные проблемы воспитания и развития личности представлен в статье В.А. Соснина. Автором реализуется междисциплинарный подход к обсуждению актуальных проблем воспитания и развития молодого поколения.

Междисциплинарный подход реализован в исследовании Н.А. Хохловым и А.Е. Вовненко интеллектуального развития детей и подростков. Авторы анализируют результаты клинико-психологического и психометрического исследования интеллекта, описывают процедуру стандартизации и нормирования показателей выполнения качественных методик с учетом возрастных нормативов.

### Библиографический список

1. Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования : материалы национальной научно-практической интернет - конференции с международным участием. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. 188 с.
2. Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования : материалы II Национальной научно-практической конференции с международным участием. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. 132 с.
3. Интеграция в психологии: теория, методология, практика : материалы III национальной научно-практической конференции с международным участием. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 279 с.
4. Интеграция в психологии: теория, методология, практика : сборник статей IV Всероссийской научно-практической конференции, 4 мая 2021 г. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 204 с.
5. Мазилев В.А. Когнитивная методология психологической науки: уровневый подход // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Ярославль : ЯГПУ, 2011. С. 57-59.
6. Мазилев В.А. Методология психологии на современном этапе: проблемы и перспективы // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Ярославль : ЯГПУ, 2007. С. 42-48.
7. Мазилев В.А. Методология современной психологии: актуальные проблемы // Сибирский психологический журнал. 2013. № 50. С. 8-16.
8. Мазилев В.А. Научная психология: тернистый путь к интеграции // Труды ярославского методологического семинара: Методология психологии. Ярославль : МАПН, 2003. С. 205-237.
9. Мазилев В.А. Прогресс на фоне кризиса // Вопросы психологии. 2017. № 6. С. 107-116.

УДК 159.9

И.В. Антоненко

### ТИПЫ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЧНОСТИ

**Аннотация.** В статье рассмотрены основания интегральности личности по ее фундаментальным сущностям и проявлениям: физическому, эмоциональному, ментальному и духовному. Выделены четыре чистых интегральных типа: физический, эмоциональный, ментальный и духовный. Определены двенадцать промежуточных типа интегральности: физический эмоциональный, физический ментальный, физический духовный, эмоциональный физический, эмоциональный ментальный, эмоциональный духовный, ментальный физический, ментальный эмоциональный, ментальный духовный, духовный физический, духовный эмоциональный и духовный ментальный. рассмотрены их основные психологические свойства и особенности, а также виды направленности на реальность.

**Ключевые слова:** личность, интеграция, тип личности, фундаментальные основания, физическое, эмоциональное, ментальное, духовное.

I.V. Antonenko

### TYPES OF PERSONALITY INTEGRATION

**Abstract.** The article considers the foundations of the integrality of the personality according to its fundamental essences and manifestations: physical, emotional, mental and spiritual. Four pure integral types are distinguished: physical, emotional, mental and spiritual. Twelve intermediate types of integrality are defined: physical emotional, physical mental, physical spiritual, emotional physical, emotional mental, emotional spiritual, mental physical, mental emotional, mental spiritual, spiritual

physical, spiritual emotional and spiritual mental. their main psychological properties and features, as well as types of focus on reality are considered.

**Keywords:** personality, integration, personality type, fundamental foundations, physical, emotional, mental, spiritual.

**Введение.** Проблема интеграции личности является, прежде всего, практической проблемой, и реализуется либо в непосредственной жизнедеятельности субъекта, либо путем специальной психопрактической деятельности, либо в процессе и того, и другого. В норме личность является интегрированной, если процессы развития и жизнедеятельности вполне благоприятны психологическому благополучию субъекта. В более сложных случаях требуется та или иная специальная деятельность по интеграции личности, например, психотерапевтическая. В то же время, разные типы людей интегрируются по разным сущностным основаниям и разными путями. Важно выявить эти основания интеграции личности.

**Теоретические основы исследования.** Проблема интеграции в психологии давно занимает важное место и разрабатывается рядом исследователей. К.Г.Юнг полагает, что психотерапия личности происходит путем интеграции ее составляющих, прежде всего, бессознательных, в результате чего конструируется более глобальный центр личности. Интеграция личности в процессе ее индивидуации – сложный, болезненный и опасный процесс, поскольку активация личностных вытеснений ведет к усилению бессознательных комплексов, архетипов и ослаблению сознания. В конечном счете, завершением этих процессов является цельность личности (Юнг, 2008). А.Г.Маслоу рассматривает индивидуума как исходно интегрированное целое и на этом стоит свою теорию мотивации и пирамиду потребностей. В то же время А.Г.Маслоу полагает, что существуют сегментированные и дезинтегрированные реакции. Наивысшей степени интеграции индивидуум достигает в состояниях высочайшей радости, вершины творчества, в критические моменты, в ситуации предельного напряжения, пиковых переживаний и т.п. (Маслоу, 2014). Более глобальную позицию интеграции занимает К.Уилбер, предлагая интегральную модель Космоса. В то же время, значительное содержание его теории принадлежит личностному развитию: от доличностных стадий через личностные к надличностным. В конечном счете К.Уилбер развивает практику интегральной жизни – индивидуализированную технологию личностного саморазвития (Уилбер, 2009). В целом, проблематика личностной интеграции в ее различных аспектах характерна для трансперсональной психологии (Гроф, 2020 и др.).

В ряде своих работ к вопросам интеграции в психологии обращается В.А.Мазиллов. В частности автором рассматривается проблема интеграции психологического знания. В.А.Мазиллов отмечает, что «Мощная волна интеграционного движения произошла в связи с возникновением системного подхода, получившего широкое распространение в психологии», но в целом этот подход не оправдал ожиданий. Тем не менее, в современных условиях интеграция психологического знания представляется автору вполне реальной через его стихийную горизонтальную интеграцию. При этом автор различает стихийную и целенаправленную интеграцию психологии, вторая осуществляется путем целенаправленной методологической работы. В.А.Мазиллов детально исследует оба вида интеграции. При интеграции психологического знания возникает проблема разнообразия предметов исследования, терминов, теорий и т.п. В связи с этим ученым предлагается интеграция психологии, через разрабатываемую им коммуникативную методологию психологии (Мазиллов, 2006; 2007; 2010 и др.).

В ряде своих исследований вопросами практической интеграции личности занимается И.Н.Карицкий. Так, им разработана структура психологической практики, которая включает ряд «измерений» практики: вертикальное (основания практики), горизонтальное (психопрактические аспекты, задачи), временное (динамика практики), глубинное (степень захваченности психических структур личности), эссенциальное (степень актуализации внутреннего потенциала личности), функциональное (степень соответствия конкретной психопрактики конкретной личности), индивидуальное (личностное содержание субъекта практик). Автор также



рассматривает пятиуровневую структуру человеческого существа, эти уровни: телесный, физический, психофизиологический (энергетический), эмоциональный, ментальный и духовный (Карицкий, 2002; 2017; 2018а; 2918б). И.В.Антоненко в своих работах рассматривает доверие как интегрирующий фактор личности, межличностных отношений и общества (Антоненко, 2006; 2012).

**Цель и задачи исследования.** Целью является показать существующие типы интеграции личности на основе базовых сфер человеческой жизнедеятельности. Задачи представлены выделением и исследованием основных типов и субтипов интеграции, реализующейся через физическую, эмоциональную и духовные сферы человека.

**Материалы, методы, результаты, обсуждение.** Существует множество теорий личности. Например, Р.Фрейджер и Д.Фейдимен выделяют тридцать одну теорию, таких как теории З.Фрейда, К.Г.Юнга, А.Адлера, М.Кляйн, Ф. и Л.Перлс, К.Хорни, Э.Эриксона, В.Райха, У.Джеймса, Б.Ф.Скиннера, Дж.Келли, А.Бека, К.Роджерса, А.Маслоу, Э.Фромма, Г.С.Саливана, А.Бандуры, К.Левина и др., в том числе в рамках йоговской, буддистской, суфийской, теософской традиций. К.Холл и Г.Линдсей рассматривают шестнадцать теорий, Л.Хьелл и Д.Зиглер – более четырнадцати теорий. Этим список теорий личности далеко не исчерпан, собственно, существуют десятки и сотни больших и малых теорий личности. Другими словами, критериев построения теорий личности множество, они не являются общезначимыми и отражают разнообразие ракурсов ее исследования (Фрейджер, Фейдимен, 2006; Холл, Линдсей, 1997; Хьелл, Зиглер, 2005).

Беря за основу, выделенные И.Н.Карицким уровни личности – физический, психофизиологический, эмоциональный, ментальный и духовный (Карицкий, 2002, с.177-181) – мы выделяем четыре фундаментальные основы жизнедеятельности личности: физическое тело, эмоциональную, ментальную и духовную сферы, – каждая из которых характеризуется своими специфическими процессами. В каждом человеке они существуют в разных соотношениях, образуя особенный рисунок личности. В то же время в человеке есть ведущая сфера, вокруг которой личность интегрируется и через которую в основном реализуется жизнедеятельность личности. Таким образом, существуют четыре основных идеальных типа личности по центру ее интеграции (физическая, эмоциональная, ментальная и духовная личность) и ряд личностей с более сложным паттерном реализации в этих сферах. Поэтому мы выделяем еще двенадцать подтипов, имея в виду, что основной центр интеграции личности модифицируется второй по значимости для личности сферой проявления (субсферой), образуя интеграции: физическую эмоциональную, физическую ментальную, физическую духовную, эмоциональную физическую, эмоциональную ментальную, эмоциональную духовную, ментальную физическую, ментальную эмоциональную, ментальную духовную, духовную физическую, духовную эмоциональную и духовную ментальную. Не во всех случаях интеграция личности осуществляется в полной мере, гармонично, часто наблюдаются различные сбои в интеграции, что становится предметом психологического консультирования, психокоррекции, психотерапии, психиатрии и т.п. Но если интеграция личности произошла успешно и конгруэнтно, то такая личность обладает высоким уровнем доверия к себе (Антоненко, 2006; 2012). Рассмотрим типы личностной интеграции.

**Физическая интеграция личности.** Основная направленность личности на тело и физическую деятельность. Жизнь полноценна только если есть взаимодействие с физическим материалом, его преобразование. Личности этого типа интеграции в основном заняты в сферах физической работы, спорта, танцев, различного рода телесных практик. Для них существенны достижения в области взаимодействия с физической реальностью и работа с собственным телом, картина мира строится вокруг физического и телесного. Сельскохозяйственные работы, скотоводство, рыболовство, охота, горнодобывающие работы, труд на промышленных предприятиях, связанный с обработкой материалов и машиностроением, ремонт техники, строительство, производство тканей, швейное дело, физические виды спорта, танцевальные виды искусства, до определенной степени скульптура и живопись, вождение автомобилей и другой техники, – все это области приложения жизненных сил этого типа личности. Эмоциональная,

ментальная и духовная сферы только обслуживают физическую центрацию и реализацию личности. Даже если человек работает не в сфере физической деятельности, он и здесь предпочитает те формы занятий, в которых присутствует физическое взаимодействие.

Эмоциональная интеграция личности. Основная направленность личности на чувства, эмоции, переживания. Жизнь наполнена только если есть эмоционально-чувственные переживания, все реакции эмоциональны, часто чрезмерно, страстно, жизнь как эмоциональные отношения. Личность этого типа может работать в разных сферах деятельности, важно, что деятельность протекает через эмоциональные реакции, и еще важнее, что сама жизнь такого рода строится через эмоциональные переживания и, прежде всего, в личных отношениях. В то же время существуют и специфичные для эмоционального типа интеграции личности области деятельности. Это прежде всего, музыка, театр, кино, в целом разные сферы искусства, где важны эмоциональные проявления, часто виды деятельности, связанные с общением и взаимодействием людей, частично медицинская сфера, а также сфера массовых проявлений чувств: слушатели концертов, болельщики, участники фестивалей и т.п.

Ментальная интеграция личности. Основная направленность личности на понимание, мышление, интеллектуальное структурирование реальности, поиск существенного, причин явлений, построений малых и больших концепций и теорий, систематизация и классификация, разработка стратегических и тактических планов, в целом – рациональность. Люди этого типа работают в разных сферах деятельности, их особенность – умственное постижение действительности, области их деятельности, взаимоотношений. Специальные сферы деятельности для ментального типа интеграции личности – это наука, технические и технологические разработки, юриспруденция, политика, частично менеджмент, частично медицинская сфера.

Духовная интеграция личности. Основная направленность личности на тонкие проявления реальности, на то, что лежит за завесой материального, на взаимоотношения с духовным планом действительности, его обитателями и Богом. С одной стороны, эти люди характеризуются существенно более высокой чувствительностью к восприятию мира и видением запредельного, с другой – они мало заинтересованы материальной, физической сферой, смысл их жизни, их радость и счастье состоят в пребывании в духовном мире, что обычно достигается через молитву, созерцание, медитацию или специальные духовные техники, в том числе обрядовые, двигательные, танцевальные, дыхательные. Личности этого типа интегральности могут находиться в разных сферах социальной деятельности, выполнять добросовестно свою работу, но истинная погруженность их души – это пребывание в духовных сферах. Это не обязательно люди церкви, но часть священнослужителей несомненно принадлежат этой интегральности.

Физическая эмоциональная интегральность. Основная сфера реализации личности физическая, модифицированная эмоциональностью. То есть достижения в физической сфере осуществляется через эмоциональность. Например, спортсмен достигает своих результатов через эмоциональный подъем, аналогично для работника физического труда важны эмоциональные отношения, эмоциональная поддержка, вдохновение. При физической ментальной интегральности достижения в телесной и физической областях реализуются путем умственной работы, личности этого типа стремятся понять, каким образом может быть достигнут нужный результат, структурируют свою сферу деятельности, ее предмет и методы работы. При физической духовной интегральности личность осуществляет деятельность медитативно, созерцательно, в состоянии внутреннего покоя, гармонии, полного принятия своих сил, что позволяет достигать наивысших результатов. Для спортсменов это в основном трансовые состояния. Как подчеркивают многие исследователя спорта высших достижений, именно трансовое состояние позволяет спортсмену прийти к успеху.

Эмоциональная физическая интегральность. В этом случае эмоциональное выражение реализуются через физические действия. Например, в танце, мимике, жестике, экспрессии. Эмоциональная ментальная интегральность осуществляется через понятийный строй, есть не только эмоциональный регистр, но он еще концептуализируется. Это характерно для ряда писателей. Эмоциональная духовная интегральность реализуется через экстаз, вдохновение, высшие переживания, чувство слияния с миром и духовной реальностью.

Ментальная физическая интегральность. В этом случае личность реализуется через понимание физической реальности, ее объектов и процессов, открытие законов и закономерностей. При ментальной эмоциональной интегральности постижение реальности, процессы построения концепций и теорий сопровождаются эмоциональным подъемом, вдохновением, радостью творчества. В случае ментальной духовной интегральности умственная деятельность сопровождается процессами созерцания, является медитативной, а личности открываются законы мироздания.

Духовная физическая интегральность. Постигание духовного мира осуществляется через обрядовые практики, духовные действия, танцы (например, суфийские танцы), телесные и дыхательные техники (например, хатха- и раджа-йога низших ступеней, даосские техники, цигун и т.п.). Духовная эмоциональная интегральность реализуется через эмоциональный подъем, соответствующее пение, радение, экстаз, переживание высших чувств. Духовная ментальная интегральность достигается через понимание духовного мира, часто описание его и структурирование. Собственно, многие религиозные тексты концептуального характера написаны личностями, реализованными по типу духовной ментальной интегральности. Например, Дионисий Ареопагит таким образом создает иерархию ангельских чинов.

**Заключение.** Были рассмотрены типы интеграции личности на основе выделения четырех ее фундаментальных оснований: физического, эмоционального, ментального и духовного. Определены четыре чистых интегральных типа: физический, эмоциональный, ментальный и духовный, а также двенадцать промежуточных: физический эмоциональный, физический ментальный, физический духовный, эмоциональный физический, эмоциональный ментальный, эмоциональный духовный, ментальный физический, ментальный эмоциональный, ментальный духовный, духовный физический, духовный эмоциональный и духовный ментальный. Определены их основные психологические характеристики и особенности, виды направленности на реальность.

#### Библиографический список

1. Антоненко И.В. Социально-психологическая концепция доверия. Москва : Флинта; Наука, 2006.
2. Антоненко И.В. Интегративный потенциал доверия: метаотношение и функции // Вестник университета (Государственный университет управления). 2012. № 1. С. 104-108.
3. Гроф С. Неистовый поиск себя. Руководство по личностному росту через кризис трансформации. Москва : Ганга, 2020.
4. Карицкий И.Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. Москва ; Челябинск : Социум, 2002.
5. Карицкий И.Н. Базовая структура психологической практики // Перспективы психологической науки и практики. Сборник статей Международной научно-практической конференции / под ред. В.С. Белгородского и др. Москва : РГУ им. А.Н. Косыгина, 2017. С. 62-67.
6. Карицкий И.Н. Конструирование миров // Методология и история психологии. 2018а. Выпуск 1. С. 5-14.
7. Карицкий И.Н. Психологическая практика: системогенез оснований, аспектов и динамики // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть I : материалы VIII всероссийской научно-практической конференции. Ярославль : ЯГПУ, 2018б. С. 54-57.
8. Мазилев В.А. Методологические проблемы психологии. Ярославль : МАПН, 2006.
9. Мазилев В.А. Методология психологии. Ярославль : МАПН, 2007.
10. Мазилев В.А. Методология отечественной психологической науки: основные направления исследований и разработок // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 3. С. 174-191.
11. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Питер, 2014.
12. Уилбер К. Интегральное видение. Москва : Открытый мир, 2009.
13. Фрейджер, Р. Личность: теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2006.
14. Холл, К.С. Теории личности / К.С. Холл, Г. Линдсей. Москва : КСП+, 1997.

15. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. Санкт-Петербург : Питер, 2005.  
16. Юнг К.Г. Структура и динамика психического. Москва : Когито-Центр, 2008.

УДК 159.9

И.А. Васильев

## КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КАК ПУТЬ К ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

**Аннотация:** в статье проблема интеграции психологических знаний рассматривается в связи с проблематикой становления предмета психологии. Предмет науки выполняет роль системообразующего и интегрирующего фактора в науке. В качестве предмета психологии в статье рассматривается открытая самоорганизующаяся психологическая система. Разработка концепции психологической системы осуществляется в русле идей школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, О.К. Тихомирова. В работе выделены составляющие психологической системы человека и намечены системные отношения и взаимодействия между ними. Разработка концепции психологической системы намечает путь к интеграции моносистемных психологических теорий, детально разработанных в отечественной психологии.

**Ключевые слова:** интеграция, открытая самоорганизующаяся психологическая система, многомерный мир человека, модус жизни, личность, индивид.

I.A. Vasilev

## THE CONCEPT OF A PSYCHOLOGICAL SYSTEM AS A PATH TO THE INTEGRATION OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE

**Abstract:** the problem of integration of psychological knowledge considered in connection with the problem of becoming of the subject of Psychology. Subject of science performs the role of system-forming and integrating factor in the science. As the subject of psychology in the article considered open self-organizing psychological system. The elaboration of the conception of psychological system carried out in line with ideas of the school of L.S. Vigotskij, A.N. Leontjev, O.K. Tikhomirov. There highlighted in the work components of the psychological system and scheduled systemic relationship and interactions between them. The elaboration of conception of psychological system charts the path to integration of monosystem psychological theories detailed in the Russian psychology.

**Keywords:** integration, open self-organizing psychological system, multidimensional human world, mode of life, personality, individual

Дезинтегрированность психологического знания признается всеми исследователями и не удовлетворяет никого. Возникает вопрос – какой путь выбрать для преодоления дезинтеграции? Интеграция научного знания в психологии необходима для построения научной теоретической системы. Обращение к опыту других «более развитых наук» показывает, что наука, как система знаний и методов выработки этих знаний, возможна только в том случае, если предмет науки теоретически определен как реальная развивающаяся система. Наука, с постнеклассической точки зрения (Степин, 2011), представляет собой «человекоразмерную» открытую самоорганизующуюся систему. Именно предмет науки выступает в такой системе как *системообразующий* фактор.

Проблематика интеграции психологического знания оказывается, таким образом, тесно связанной с проблемой *предмета* психологической науки. Предмет психологии как науки постоянно менялся, но в то же время он всегда оставался эмпирическим, т.е. взятым из опыта, а

не выведенным теоретически. В качестве такого предмета в разные периоды или одновременно выступали сознание, психика, поведение, деятельность, познание, личность и т.д. При эмпирическом определении своего предмета наука обречена на дезинтеграцию. Состояние дезинтеграции в науке означает, что знания, полученные в разных научных направлениях и школах, не поддаются сопоставительному теоретическому «анализу через синтез». Эти знания получены с разных методологических позиций и самодостаточны внутри своих «моносистем». Преодоление дезинтеграции в науке требует, таким образом, переопределения предмета науки – т.е. необходим выход за рамки эмпирического определения и осуществление теоретического определения предмета науки.

Таким образом, оказывается, что интеграцию психологического знания нельзя провести без теоретического осмысления предмета науки как ее системообразующего фактора. Без этого вся совокупность психологических знаний распадается на несвязанные между собой фрагменты. В отечественной психологии намечен путь теоретического определения предмета психологии. Л.С. Выготский писал: «... диалектика психологии есть вместе с тем и диалектика человека как предмета психологи ...» (Выготский, 1982, с. 322). Здесь важно обратить внимание и выделить то, что именно *человек* рассматривается как *теоретический предмет психологии*, в частности, как предмет культурно-исторической психологии. Основная трудность такой теоретической работы заключается в том, чтобы теоретически определить *человека* именно как предмет психологии, в этом же заключается и трудность интеграции психологического знания.

В одном из направлений школы О.К. Тихомирова (Тихомиров, 1992) разработано представление о человеке как «открытой самоорганизующейся психологической системе» (Клочко, 2005; Васильев, 2018). Системообразующим фактором в психологической системе (ПС) является психика. Главное, что мы хотели бы подчеркнуть, что при таком подходе коренным образом меняется представление о предмете психологической науки и, вместе с тем, такое понимание предмета соответствует пониманию предмета в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Выделение такого соответствия стало возможным с постепенным переходом психологии на позиции постнеклассического идеала рациональности (Степин, 2011). Именно при переходе к постнеклассицизму предметом наук становятся саморазвивающиеся системы, находящиеся в состоянии постоянного обмена со средой. Для психологии человека такой системой является именно человек, а все остальные «моносистемы» (психика, сознание, деятельность, личность) входят как компоненты в сверхсложную ПС.

Идеи, рассматриваемые в этой статье, исходят из положений смысловой теории мышления О.К. Тихомирова, прямым учеником которого я являюсь. Также я опираюсь на работы моего друга и коллеги В.Е. Клочко, который также является представителем школы О.К. Тихомирова. Мы продолжаем развитие идей школы Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева.

Основное понятие, которое предлагается здесь для обсуждения – это понятие психологической системы (Клочко, 2005). Это теоретическое понятие, под которым имеется в виду *открытая самоорганизующаяся психологическая система*. Такая система понимается как предмет психологии в методологическом значении. Эмпирически под психологической системой (ПС) имеется в виду целостный человек.

При этом надо сразу же подчеркнуть, что ПС и психика представляют собой разные понятия. Психика входит в ПС как системообразующий фактор, отвечающий за целостность этой системы и за ее устойчивость. Кроме психики в ПС входят еще и другие компоненты или подсистемы. Следует специально подчеркнуть, что психика *не является* открытой саморазвивающейся психологической системой, а входит в состав сверхсложной ПС. Саморазвивающиеся, а тем более самоорганизующиеся системы, это такие системы, которые находятся в состоянии постоянного обмена со средой веществом, энергией и информацией. Психика не обменивается со средой, психика не является субъектом, она «ничего не хочет и не желает». Психика – это опытное (эмпирическое) понятие и обозначает то, что заняло место предмета психологии в данный исторический период времени. ПС, в отличие от психики – это теоретиче-

ское понятие, не очевидное, т.е. вырабатываемое с помощью теоретического мышления определенного уровня. Психика может приобрести статус теоретического понятия только, войдя в сверхсложную ПС на правах ее системообразующего компонента. Речь при этом идет о человеке и человеческой психике, имеющей качественное отличие от психики животных. Хочет, желает, страдает, погибает и восстанавливается не психика, а человек, наделенный психикой.

Итак, в разрабатываемой концепции важнейшим является понятие психологической системы (ПС). При этом надо отдать себе отчет в том, какой референт, т.е. какая реальность, какая онтология стоит за этим понятием. Обратим также внимание на то, что общая закономерность состоит в том, что в науке в целом «прорыв» возникает именно тогда, когда наука выходит на исследование онтологической системы, т.е. реальной, живой системы. Например, в химии – это система элементов Д.Н. Менделеева, в биологии – биогенетическая система Ч. Дарвина, в физике – система, предложенная А. Эйнштейном и т.д. Дело в том, что нельзя создать в науке системную теорию о бессистемном предмете – просто нечем будет остановить движение понятий и категорий и тогда «соскальзывание» на чужие предметные области становится неизбежным – физиологический, кибернетический, социологический, синергетический и другие виды редукционизма в психологии свидетельствуют об этом. Что же может остановить движение категорий и понятий в науке? Только системно организованная реальность.

Предмет психологи всегда был и остается эмпирическим, опытным – это психика, сознание, бессознательное, поведение, деятельность, личность и т.д. В этом смысле предмет психологии является не системным в значении реальной развивающейся системы, находящейся в состоянии постоянного обмена со средой, т.е. открытой системой. Все попытки в психологии создать единую теоретическую систему оказались безрезультатными – возникло и возникает много школ, направлений, доминируют представления о плюрализме и дезинтеграции.

В концепции ПС мы ставим вопрос о системе, как о пространственно-временном образовании, имеющем определенные границы, т.е. о хронотопе. При этом границы понимаются не метафорически, а онтологически. Тогда возникает вопрос о том, что представляют собою граница ПС и что происходит на этой границе. Развивая представление о границе ПС, мы неизбежно ставим вопрос и о *пространстве*, которое занимает ПС, опять-таки не в метафорическом, а в конкретно-научном значении этого слова. Границы как раз и очерчивают это пространство, т.е. ПС реально занимает определенное пространство и время. В науке уже выработано понятие «хронотоп» (А.А. Ухтомский) для обозначения этой пространственно-временной реальности, динамической по своей природе.

В психологии постепенно формируется понятие «многомерный мир человека» (ММЧ). Истоки этого понятия мы находим у А.Н. Леонтьева. Алексей Николаевич пишет о возвращении к идее построения «... в сознании индивида образа *внешнего многомерного мира*, мира как он есть, в котором мы живем, в котором мы действуем, но в котором наши абстракции сами по себе не «обитают» ...». Леонтьев, 1983, с. 255). Правда, в концепции А.Н. Леонтьева разработано в основном понятие «образ мира», а понятие *многомерный мир человека* (ММЧ) только намечено. Остается пока малоизученным и то, что является референтом этого понятия, т.е. та реальность, которая соответствует этому понятию. Для нас сейчас важно указать на то, что ММЧ является одной из составляющих ПС. Образ мира, а шире – психика, сознание, под-сознательное) это еще одна составляющая этой сверхсложной ПС. Но к этим двум составляющим не сводится структура ПС.

Итак, нами четко ставится вопрос о структуре ПС, ее составляющих или компонентах и связях между ними. Сначала наметим состав этих компонентов. Один из компонентов, как мы уже говорили, это психика в широком значении этого слова – сознательные и бессознательные процессы свойства и состояния, образ мира. При этом в ПС психика выполняет роль *системообразующего фактора*. Что это означает? Человеческая психика представляет собой одно из свойств человеческой реальности. С этим положением, пожалуй, согласятся все. Но что же представляет собой сама *человеческая реальность* с точки зрения современной психологии? Парадоксально, но в психологии трудно найти ответ на этот вопрос. В чем сущность

того образования, свойством которого является психика? В чем сущность человеческой реальности? Без понимания этой сущности мы вряд ли поймем и психику. В разрабатываемой концепции человеческая реальность понимается как открытая самоорганизующаяся психологическая система.

В ПС психика получает новые системные качества. Психика человека – это не некие органы управления «вмонтированные» в человека, это не аппараты регуляции, подчиняющие человека своей логике, это не средства ориентации, опирающиеся на свойственную этим средствам способность к отражению среды. Психика (сознание) в ПС это системное новообразование, с помощью которого ПС (человек) приобретает свойство *открытости*, т.е. способности к избирательному взаимодействию со средой. В ходе этого взаимодействия и происходит превращение среды в многомерный мир человека (ММЧ). А порождение ММЧ, его становление является предпосылкой и основой устойчивого человеческого бытия, т.е. осмысленного, реалистического и действительного существования человека. Это бытие человека осуществляется в жизненном пространстве, которое непрерывно создается самим человеком, что и является проявлением *самоорганизации* человека.

Итак, психика человека есть одно из свойств человеческой реальности, понимаемой нами как ПС. Такое понимание психики имеет в основании определение Л.С. Выготского – психика «есть орган отбора, решето, процеживающее мир и изменяющее его так, чтобы можно было действовать». (Выготский, 1982, т. 1, с. 347). Затем эта идея была развита О.К. Тихомировым в положении о том, что психика представляет собой «порождение новой реальности». С точки зрения концепции ПС психика представляет собой компонент ПС, с помощью которого не только отражаются природные свойства объекта, но и *порождаются* системные качества объекта – значения, смыслы и ценности. Это и есть порождение новой реальности по О.К. Тихомирову.

Психика в ПС есть инструмент, с помощью которого обеспечивается *дальнодействие* человека в его бытии в предметных и ценностно-смысловых полях. С помощью психики осуществляется и удерживается переход субъективного, т.е. текущих состояний человека, в предметный мир и обратное движение мира в сознание человека. Человеческое субъективное «оседает» на объектах внешнего мира и превращает их в человеческие предметы. Итак, суть психики, функционирующей в ПС, ее предназначение не в регуляции деятельности на основе отражения внешнего мира, а в удержании целостности ПС, как развивающегося образования, т.е. в системообразующей функции по отношению к ПС в целом. Психика выступает также как форма связи между субъективной и объективной реальностями. Поэтому психику нельзя локализовать как «внутреннее» или «внешнее». Психика есть «порождение новой реальности» – внутренне-внешней.

Но как возникает сама человеческая психика и ее высший уровень – сознание человека? В концепции ПС ответ на этот вопрос ищется на пути разработки теоретического понятия «многомерный мир человека» (ММЧ). ММЧ лежит в основе психики и сознания человека, сам при этом не осознаваясь. ММЧ является *второй* системной составляющей ПС. Уже А.Н. Леонтьев поставил вопрос о пятом «квазиизмерении», в котором живет человек в отличие от животных – вопрос о значении как о системном свойстве человеческого предмета (Леонтьев, 1979). Четыре измерения – это три измерения пространства и одно временное измерение – в этом четырехмерном мире и живут животные. В жизнедеятельности человека происходит становление его многомерного мира. В ходе онтогенеза ребенка исходно беспредметный мир приобретает такое качество как *предметность*. На это уходит примерно три года жизни, когда в «совмещенной системе» мать-ребенок-культура посредством синтеза ощущений ребенка и значений, взятых матерью из культуры, происходит становление *пятимерного* предметного мира. На этой основе происходит становление предметного сознания ребенка – первой формы сознания. Возникновение предметного сознания непосредственно связано с возникновением такого системного свойства предметов как значение.

Следующий этап становления ММЧ связан с формированием такого системного свойства предметов как *смысл*. Именно мир ребенка становится смысловым, а не только его образ

мира. При этом сами предметы приобретают такое системное свойство как смысл и на основе этого формируется смысловое сознание. Мир становится *шестимерным* и приобретает следующее системное качество – мир становится не только предметным, но и *реальным* для ребенка, т.е. имеющим для него смысл. Переход к смысловому миру необходим для ребенка, поскольку предметность мира, связанная со значениями, еще не придает миру такое качество как реальность. Мир ребенка предметен, но бессмыслен и поэтому и нереален. Именно параметр осмысленности придает миру ребенка качество реальности. Исходно смыслами предметов обладают взрослые, смыслы содержатся в культуре в своей идеальной форме, а ребенок исходно «изолирован» от смыслов. Необходима длительный процесс становления смыслов в ПС или в «совмещенных системах» ребенок-взрослый. Смыслы – это системные сверхчувственные качества предметов, придающие реальность миру ребенка.

Дальнейший процесс становления ММЧ связан с формированием в ПС такого системного качества предметов как *ценность*. Ценность в отличие от смысла это не ситуативное, а устойчивое системное образование. Мир ребенка преобразуется – он приобретает новое системное качество – *действительность*. Происходит это в предпубертативный период (11-12 лет), когда у ребенка актуализируется потребность в самореализации. Мир отражается ребенком не только как совокупность предметов, обладающих значением, и не только как мир по отношению к себе, к своим напряженным потребностям, и имеющий, вследствие этого, ситуативный смысл и реальность. При переходе к ценностям, ребенок начинает отражать «себя в мире», свои возможности «спроецированные» в предмет, начинает понимать «что я могу», а не только «что я хочу» в этом мире. Мир становится *семимерным*. Ценность как системное качество, порожаемое в ПС – «*это напряженная возможность*» (Клочко, 2005, с. 151), придающая миру качество действительности.

Итак, ММЧ в концепции ПС понимается как особое пространство-время, которое формируется в ходе жизнедеятельности человека и прогрессивно усложняется по мере приобретения им новых мерностей – значений, смыслов, ценностей. Становление ММЧ исходно определяет *модус жизни человека*, т.е. совокупность деятельностей, которые человек осуществляет в многомерном мире. Модус жизни выступает как *третий* структурный компонент сложной ПС. То, что ребенок делает определяется тем в каком мире он живет и какой образ мира у него формируется во взаимодействии со взрослым. При разработке концепции ПС ключевым становится вопрос о том какая деятельность или совокупность деятельностей нужна человеку для осуществления им своей человеческой миссии. Весь потенциал теории деятельности, разработанный в трудах А.Н. Леонтьева и его сотрудников применим в концепции ПС. Понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. Именно мотив определяет, конституирует деятельность и отличает одну деятельность от другой. Мотив всегда связан с той или иной актуальной потребностью человека. Вместе с тем именно *предмет деятельности* по А.Н. Леонтьеву есть ее действительный мотив. Мотив – это особый предмет в ММЧ, который обладает такими свойствами как значение, смысл и ценность и придает определенную направленность деятельности.

По мере того как человек становится «суверенной личностью» он приобретает возможность менять свой модус жизни, т.е. менять «ведущую деятельность» и, соответственно, предмет деятельности. Меняя модус жизни человек, тем самым, развивает свой многомерный мир и свой образ мира. Личность выступает *четвертым* структурным компонентом сложной ПС. По А.Н. Леонтьеву, «Личность есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека» (Леонтьев, 1975, с. 176). В концепции ПС под суверенной личностью понимается человек, обладающий всей полнотой параметров многомерного мира. Суверенная личность – это человек, который самостоятельно (без посредников) и избирательно взаимодействует с культурой. В этом взаимодействии порождаются новообразования, которые определяют дальнейшее становление ПС. Суверенная личность рассматривается как идеал образования, понимаемого как человекообразование. Устойчивый базис личности с точки зрения концепции ПС образует многомерный мир человека, в котором человек осуществляет совокупность своих деятельностей (модус жизни) с опорой на образ мира.



Личность рассматривается здесь как системное качество, порождаемое в ПС, при взаимодействии ПС с общественной (социальной) системой. Возникает вопрос о становлении ПС на личностном уровне ее организации, о движущих силах такого становления. Самодвижение и самоорганизация ПС на личностном уровне связаны с другим типом детерминации – на этом уровне происходит переход от потребностной детерминации к сверхнормативной детерминации возможностями. Источником становления личности является соответствие ПС определенным особенностям социальной системы. Соответствие здесь понимается как наличие того, что необходимо ПС (т.е. в этом смысле «своего») вне себя, т.е. в социальной системе. Движущей силой становления является такое соответствие, которое приводит к особому взаимодействию ПС с социальной системой. В ходе такого взаимодействия порождаются личностные системные качества, соответствующие социальной системе. Эти личностные системные качества теперь уже будут в дальнейшем определять прогрессивную логику становления ПС. Таким образом в личностной подсистеме ПС действует принцип *гетеростаза*, т.е. разнородного, нормотворческого, не имеющего границ движения человека на основе механизма самоорганизации. Последняя понимается как прогрессивное усложнение системной организации ПС на основе порождения новой реальности.

В ПС входит еще *пятый* компонент – человек как биосоциальное существо. Наиболее полно этот компонент обозначается в психологии с помощью понятия индивид. Индивид – это прежде всего генотипическое образование. Дальнейшее формирование индивида происходит в ПС в ходе онтогенеза. По А.Н. Леонтьеву «*индивиды индивидуализируются*» (Леонтьев, 1975, с. 174). Изменение природных свойств человека происходит в ходе его деятельности, осуществляемых в многомерном мире на основе психического отражения этого мира. Процессы прижизненного изменения природных свойств индивида происходят на основе принципа *гомеостаза*, т.е. путем приспособления к среде, входящей в многомерный мир. Механизмы, посредством которых осуществляется приспособление индивида в многомерном мире – это механизмы саморегуляции на основе психического отражения. Принципиально иной тип управления осуществляется на личностном уровне ПС – там действует принцип *гетеростаза* и самоорганизации человеком своего мира путем порождения новой реальности.

\*\*\*

Введение понятия «психологическая система» дает возможность выработать критерий, с помощью которого можно понять каким образом деятельность, сознание (психика), личность, индивид и объективный мир одновременно становятся предметом психологического исследования. При этом они остаются в то же время предметами разных наук. Часто это противоречие приводит к бесплодным спорам относительно «психологичности» перечисленных понятий. Эти понятия и та реальность, которая за ними стоит, выступают в качестве предмета психологического исследования в той мере, в какой они входят в ПС и участвуют в образовании общесистемных свойств ПС.

В разрабатываемой концепции психологическая система получает самостоятельный онтологический статус наравне с физическими, биологическими и социальными системами. Обосновывается этот статус наличием таких особенностей ПС, которые не встречаются в других системах. Основное отличие состоит в том, что произведенные ПС качества не только порождаются в системе, но и отражаются системой как непосредственно, так и опосредствованно. Это, в свою очередь обеспечивает, во-первых, саморегуляцию в ПС (направленность, избирательность, процессуальную детерминацию), а, во-вторых, дальнейшее становление всей ПС, т.е. самоорганизацию как самой ПС, так и ее компонентов – психики, личности, деятельности. При этом психика – это компонент ПС, отражающий не только природные свойства объекта, соответствующие индивиду, но и системные качества объекта, соответствующие личности.

Существует *внутренняя тенденция* развития психологии как подъем ко все более высоким уровням системности (Васильев, 2020). Современное состояние психологии можно охарактеризовать как кризис роста, связанный с необходимостью выхода на третий уровень системного подхода. На этом пути открывается возможность для *интеграции* моносистемных

психологических теорий. Создание теоретической системы в психологии возможно только на основе изучения системно организованной реальности. Само основание для систематизации категорий психологии лежит именно в системно организованной реальности, в качестве которой на сегодняшний день может выступить *открытая самоорганизующаяся психологическая система*.

### Библиографический список

1. Васильев И.А. Проблема отражения и порождения смыслов в мышлении человека // Сибирский психологический журнал. 2018. № 67. С. 27-43.
2. Васильев И.А. Системный подход к интеграции в психологии // Интеграция в психологии: теория, методология, практика: материалы III национальной научно-практической конференции с международным участием. Ярославль :РИО ЯГПУ, 2020. С. 21-24.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 тт. Т. 1. Москва : Педагогика. 1982.
4. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск : ТГУ, 2005. 174 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975.
6. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1979. № 2. С. 3-13.
7. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 тт. Т. 2. Москва : Педагогика, 1983. 320 с.
8. Степин В.С. История и философия науки. Москва : Академический Проект; Трикста, 2011. 423 с.
9. Тихомиров О.К. Понятия и принципы общей психологии. Москва : Издательство Московского университета, 1992. 87 с.

УДК 159.9.01

И.Н. Карицкий

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ПСИХОЛОГИИ

**Аннотация.** Показаны возможности методологической интеграции психологии. Раскрыта пирамидальная структура методологических принципов. Исследованы одиннадцать уровней методологии: от уровня всеобщей методологии до уровня техник и методик исследования. Пирамидальная структура методологических принципов лежит в основе методологической интеграции психологии. Также раскрыта методологическая интеграция психологии через построение генеральной классификации методов психологии. Генеральная классификация включает все методы психологии.

**Ключевые слова:** психология, методология, интеграция, методологический принцип, метод.

I.N. Karitsky

### METHODOLOGICAL INTEGRATION OF PSYCHOLOGY

**Abstract.** The possibilities of methodological integration of psychology are shown. The pyramidal structure of methodological principles is revealed. Eleven levels of methodology were studied: from the level of general methodology to the level of research techniques and methods. The pyramidal structure of methodological principles underlies the methodological integration of psychology. The

methodological integration of psychology through the construction of a general classification of psychology methods is revealed. The general classification includes all methods of psychology.

**Keywords:** psychology, methodology, integration, methodological principle, method.

**Введение.** Психология может быть интегрирована в разных отношениях, по разным основаниям. Собственно, исходным принципом интеграции психологии является сама психика, поскольку она представляет собой целостность, но изучаемая в отдельных фрагментах и аспектах в зависимости от методологических и теоретических позиций ученого, целей и задач исследования, используемых методов и т.п. Так или иначе, любая более-менее глобальная теория психологии содержит существенный интегральный потенциал. Целостное понимание психики необходимо, поскольку сама психика является целостной, на психические образования, формы, процессы, состояния, свойства, установки и т.п. она расчленяется только теоретически. Обычно в основе такой интеграции лежит так или иначе понимаемый предмет психологии – психика или ее инвариант, т.е. определенным образом трактуемое психическое, манифестируемое в субъективном (на его разных глубинах и в различных модальностях), объективном (фиксируемом в различных отношениях вовне) или смешанном планах. Реже в основе интеграции психологии лежит собственно методологическое ее содержание. В данной статье предложен вариант методологической интеграции психологии.

**Теоретические основы исследования.** В научном знании Э.Г.Юдин выделяет пять уровней (обычно говорят о четырех) методологии: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический (техники и методики исследования), однако оговаривая, что конкретно-научный уровень содержит в себе несколько уровней методологии. По Э.Г.Юдину, философская методология составляет высший уровень и ее содержание представлено общими принципами познания и категориальным строем науки в целом. Следующий уровень – это уровень общенаучных принципов и форм исследования. Далее выделяется уровень конкретно-научной методологии, т.е. методологии отдельных наук. В качестве нижнего уровня методологии Э.Г.Юдин рассматривает методики и техники исследования, который, собственно, и обеспечивает сбор и обработку первичного эмпирического знания (Юдин, 1978, с.40-44). Существуют разные попытки методологической интеграции психологии. В частности, В.А.Мазиллов полагает, что в начале двадцать первого века на первый план вышла «разработка интегративной методологии психологической науки», в которую должны войти «построение общей методологической концепции» включающей в себя «методологические концепции предмета психологии, ее метода, психологической теории, объяснения и т.д.» (Мазиллов, 2006, с.250-252; Мазиллов, 2020). И.Н.Карицкий рассматривает интроспекцию как основной, исходный, всеобщий, необходимый и специфический метод психологии, составляющий принцип ее интеграции на основе развертывания психики (души) во внутреннем плане. Метод психологии трактуется автором как система методов и, в конечном счете, метод исследуется как способ интеграции психологического знания: «Методом интеграции психологического знания является построение метаметодологического пространства частных методологических позиций» – отдельных направлений и школ в психологии (Карицкий, 2015, с.5-21). Проблема интеграции практической психологии исследуется И.Н.Карицким и В.А.Мазилловым в ряде работ (Карицкий, 2017а; 2017б; Мазиллов, 2010). Важно также учитывать, что предмет психологии, методология психологии и ее интеграция являются результатом научного конструирования (Карицкий, 2018; Мазиллов, 2006; 2010; 2020)

**Цель и задачи исследования.** Целью работы является показать возможность методологической интеграции психологии. В ходе исследования решаются задачи: 1) методологическая интеграция психологии через пирамидальную структуру методологических принципов, 2) методологическая интеграция психологии через генеральную классификацию методов психологии.

**Материалы, результаты, обсуждение.** Рассматриваемый здесь процесс интеграции психологии основывается, с одной стороны, на холизации методологических принципов, с другой – на генеральной классификации методов психологии.

Как было сказано, Э.Г.Юдин выделил четыре-пять уровней методологии. Более глубокий анализ показывает, что этих уровней существенно больше. На каждом из этих уровней постулируются свои методологические принципы. По Э.Г.Юдину, высший уровень методологии – философский. Но это с точки зрения методологии науки. Сфере познания принадлежит существенно большая область помимо науки, она включает в себя обыденное (житейское) знание, знание в области искусства, религии, мифологии и мистики, философии и, наконец, собственно науки. Соответственно, в каждой из этих областей формируются свои методологические принципы, познавательные установки. Между этими областями нет четких границ, но они вполне определенно очертаны. Важно то, что каждая из этих областей имеет свою специфику познания и свою методологию. Поэтому высшим уровнем методологии является не философский, а уровень методологии всеобщего познания, а философский и научный исторически вырастают из этой более общей сферы. Другое дело, что в настоящее время науке и философии науки принадлежит ведущая роль в современном мире, но другие области познания никуда не исчезли и, более того, ряд авторов полагают, что другие области знания весьма значимы для человека и общества и даже некоторым из них принадлежит более важная роль, чем науке. Для обыденного познания, познания в искусстве, религии, мифологии и мистики, философии и науки, для каждой из этих областей можно простроить свои уровни методологии, но мы ограничимся далее сферой науки, обозначив, что есть два более высоких уровня методологии: всеобщая и философская методология. Всеобщая методология – это уровень представлений, разделяемых большинством людей, вне зависимости от образования и культуры, например, принципы существования субъекта, существования реальности, практического взаимодействия с реальностью, познания реальности, и др. На уровне философии эти принципы получают более четкое и системное выражение.

Далее обычно говорят об общенаучной методологии, имея в виду общенаучные принципы, методы, формы исследования, общенаучные концепции, содержащие значительный методологический потенциал. Если ограничиться только методологическими принципами, то к ним, обычно относят принципы: объективности, детерминизма, системности, часто – развития. Реже – принципы наблюдаемости, методического атеизма, целостности (холизма), верифицируемости, фальсифицируемости, простоты, классификации, дополнительности, соответствия, антропный, единства теории и практики, устойчивого неравновесия, дивергенции, эволюции, гомеостаза и, собственно, ряд других. Существенно, что общенаучные методологические принципы и методологические принципы всеобщей и философской методологии по сути совпадают. То есть на всех этих трех уровнях, имеем ли мы дело с имплицитной или эксплицитной методологией, все эти принципы присутствуют в том или ином виде. И в этом смысле, основное методологическое содержание этих уровней по сути совпадает. Таким образом, выделение этих уровней имеет, скорее, значение в плане видения структуры познания, чем существенного различия методологии. Конечно, есть тонкости различения, скажем, между принципами холизма в искусстве, религии, мистике, с одной стороны, и принцип системности в философии и науке, но в теории систем учтено наличие разного рода систем от механических до органических, а последние уже выражают принцип целостности.

В той или иной форме, не всегда эксплицировано, в науке еще присутствует множество методологических принципов. Поэтому развернем некоторые из них. Принцип закономерной организации реальности и познания этих закономерностей. Здесь фактически два принципа, их которого исходит как всеобщее познание на эмпирическом уровне, так и наука. Во-первых, и обыденное сознание, и религия, и искусство, и философия, и наука при знают, что реальность организована закономерно. Во-вторых, эти закономерности можно и надо познать. Точно также во всех этих областях признается, что в основе познания лежит опытное (эмпирическое) исследование. Это понимание формирует принцип эмпирического познания реальности. Даже мистика и религия исходно ориентируются не на теоретические построения, а на религиозный и мистический опыт. Данные этого опыта рефлексированы, обобщаются, исследуются умозрительно, это составляет теоретический уровень познания.

И, соответственно, этот факт формулируется в принцип теоретического обобщения и исследования эмпирических данных.

Еще один важный момент, который не в полной мере отрефлексирован многими исследователями (хотя в методологии науки и есть положение о том, что люди смотрят на реальность сквозь призму своих представлений, соответственно, ученые – через свои теории), состоит в том, что результат исследования в определенной степени уже содержится в исходных основаниях и предпосылках исследования. Это принцип соответствия между основаниями и предпосылками исследования, с одной стороны, и результатами исследования, с другой. Результаты бихевиорального, психофизиологического, психоаналитического, деятельностного, когнитивистского, психогуманистического исследования одного и того же объекта различны, поскольку на реальность набрасываются разные категориальные сети и вылавливаются разные факты. Можно сказать, что установки исследователя идут впереди самого исследователя. Еще один принцип, вокруг которого сломано много копий, – это принцип соответствия между качеством объекта и его репрезентацией, в других формулировках: принцип соответствия между уровнем сложности объекта и его представлением; или принцип соответствия уровня интерпретаций уровню сложности предмета, другими словами при исследовании объекта не должна иметь место бесосновательная редукция. В психологии видов редукционизма много: физиологический, поведенческий, информационный и др. И вопрос редукционизма в психологии упирается в проблему понимания предмета психологии, психики, ее сущности.

В конечном счете результатом научных исследований являются определенные факты, представления о реальности, концепции и теории. Еще недавно считалось, что научные данные – это достаточно адекватный результат отражения реальности, который может быть уточнен дальнейшими исследованиями для более полного соответствия предмету. Сегодня обычно говорят о том, что результатом научного исследования является конструкт, т.е. целостный объект, собранный из отдельных фактов, соотносимый с исследуемой реальностью. В силу этого одним из принципов современной науки является принцип конструирования реальности.

Поскольку совокупность всех наук подразделяется на комплексы абстрактных, естественных, технических, социальных и гуманитарных наук, каждый из которых имеет свое содержательное своеобразие, то правильным будет в качестве следующего, уже четвертого уровня методологии выделить методологию комплексов наук. Например, в абстрактных науках это принципы (аксиомы) бесконечности, сводимости, неполноты, априоризма и др. В естественных науках применяются принципы относительности, неопределенности, максимума энтропии, динамического равновесия, влияния наблюдателя на объект, симметрии, оптимальности, отбора и пр. В социальных и гуманитарных науках используются принципы историзма, одновременности восприятия и мышления, методологической триангуляции, организации, социальных общностей, социального взаимодействия, социального изменения, критичности и др.

Следующий уровень методологии – методология конкретных наук: математики, механики, физики, химии, биологии, истории, филологии, социологии, экономики, психологии и т.д. Рассмотрим этот уровень только для психологии. Поскольку психология не является единой наукой, то общим для всех видов психологии являются принципы существования психики и ее непосредственной данности субъекту. А прочие принципы психологии конкретизируются в направлениях психологии, таких как ассоциативная психология, физиологическая, поведенческая, аналитическая, функциональная, сознания, гештальт, когнитивная, гуманистическая, культурно-историческая, деятельностная, трансперсональная и др. Для деятельностной психологии приняты принципы активности психики, самоорганизации психики, предметности деятельности, единства сознания, личности и деятельности, социальной обусловленности деятельности и сознания, уточнен принцип детерминизма до следующей формулировки: внешние причины действуют через систему внутренних условий (С.Л. Рубинштейн) и др. принципы. В той или иной форме в психологии также существуют принципы психосоматического единства, многомерности психики, рассмотрения человека как биосоциального или биосоциодуховного

существа. Н.И.Чуприкова ввела в психологию принципы дифференциации и интеграции психических явлений.

Собственно, как видно, конкретно-научная методология (пятая по счету) на примере психологии содержит несколько уровней методологии: уровень частной науки, уровень направлений (видов, парадигм) психологии (шестой уровень) и далее ряд уровней в зависимости от критериев их выделения. Это в целом методология теорий среднего уровня психологии, представляющая собой весьма расчлененную структуру. Например, методологии могут быть выделены по отраслям психологии (седьмой уровень): общая, личности, история, нейропсихология, патопсихология, возрастная, зоопсихология, психофизиология, психогенетика, психотерапия, педагогическая, клиническая, юридическая, труда и т.п. – десятки отраслей. В рамках отрасли психологии существуют методологии общих теорий для этой отрасли (восьмой уровень), более специальных теорий и исследований (девятый уровень), узких теорий в отрасли (десятый уровень) и только далее идет – одиннадцатый уровень – техник и методик исследования. Важно, что методология высших уровней в явном или снятом виде присутствует на более низких уровнях, вплоть до уровня техник и методик исследования.

Таким образом, методологическая интеграция психологии реализуется как вертикальная пирамидальная интеграция на основе базовых принципов: от более общих к более частным. Более общие принципы всегда представлены в том или ином виде в более частных. На более низких уровнях методологии принципы более детально конкретизированы.

Методологическая интеграция психологии также может быть осуществлена через генеральную классификацию методов психологии. Наиболее известные классификации методов психологии: С.Л.Рубинштейна, Б.Г.Ананьева (наиболее детализированная), Г.Д.Пирьова, М.С.Роговина и Г.В.Залевского. Каждая из этих классификаций не является логически полной. По нашему мнению, классификация методов психологии может быть осуществлена по следующим критериям. Во-первых, методы психологии могут быть классифицированы по основным направлениям (парадигмам) психологии и более детально – по школам и подшколам психологии. В этом смысле, в самом общем виде существует метод физиологической психологии, метод бихевиоризма, психоанализа, когнитивной психологии, гуманистической, культурно-исторической, деятельностной, трансперсональной, психологии отношений и т.п. Здесь метод – это общий подход данного вида психологии к изучению своего предмета, совокупность общих требований и установок, которые организуют исследование. Во-вторых, методы психологии подразделяются на исследовательские и практические. Исследовательские делятся, с одной стороны, на эмпирические и теоретические, с другой, на качественные и количественные. Методы практической психологии делятся на конструктивные и деструктивные. Каждая группа методов имеет свое конкретное наполнение, вплоть до подробно прописанных методик исследования. В целом, предложенная классификация полностью охватывает все методы психологии и интегрирует психологию по основанию метода.

**Заключение.** Таким образом, показаны пути методологической интеграции психологии. Во-первых, на основе пирамидальной структуры методологических принципов, от более общих к более частным и конкретным, где методологические принципы более высокого уровня в снятом виде присутствуют в принципах других уровней, которые более содержательно связаны с предметом исследования. Во-вторых, на основе генеральной классификации методов психологии, которая связывает все методы психологии между собой.

#### **Библиографический список**

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. Москва : ИПП; Воронеж: МОДЭК, 1996.
2. Карицкий И.Н. Специфический метод психологии в структуре психологического познания и практики // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2015. Выпуск 2. С.5-21.

3. Карицкий И.Н. Базовая структура психологической практики // Перспективы психологической науки и практики. Сборник статей Международной научно-практической конференции / под ред. В.С. Белгородского и др. Москва : РГУ им. А.Н.Косыгина, 2017а. С. 62-67.
4. Карицкий И.Н. Психологические игрушки // Перспективы психологической науки и практики. Сборник статей Международной научно-практической конференции / под ред. В.С. Белгородского и др. Москва : РГУ им. А.Н.Косыгина, 2017б. С. 561-566.
5. Карицкий И.Н. Конструирование миров // Методология и история психологии. 2018. Выпуск 1. С. 5-14.
6. Мазилев В.А. Методологические проблемы психологии. Ярославль : МАПН, 2006.
7. Мазилев В.А. Методология отечественной психологической науки: основные направления исследований и разработок // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 3. С. 174-191.
8. Мазилев В.А. Предмет психологии. Ярославль : ЯГПУ, 2020.
9. Пирьев Г.Д. Экспериментальная психология. София, 1968.
10. Роговин М.С., Залевский Г.В. Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования. Томск, 1988.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2019.
12. Чуприкова Н.И. Теория развития: дифференционно-интеграционная парадигма // Психологические исследования. 2009. № 3.
13. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. Москва : Наука, 1978.

УДК 159.9

Е.Н. Корнеева

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ ЧУВСТВО НЕПОЛНОЦЕННОСТИ, НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТИ**

**Аннотация:** в сложившейся ситуации социальной нестабильности и угрозы распространения пандемии учащиеся подростки и молодежь оказываются в группе риска деструктивных изменений их психики и поведения, обусловленных блокированием привычных форм удовлетворения личностно-значимых потребностей. Обсуждаются результаты эмпирического исследования по выявлению численности лиц, переживающих чувство неудовлетворенности и неполноценности, семантического наполнения этих переживаний. Делается вывод о том, что эти переживания носят застойный, психо-травмирующий характер и препятствуют использованию стратегий совладающего поведения. Для оказания им психологической помощи предлагаются различные формы психологического сопровождения, носящие не только индивидуальный, но и групповой характер.

**Ключевые слова:** чувство неполноценности, неудовлетворенности, семантическое ядро переживания, формы психологического сопровождения.

E.N. Korneeva

### **PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PERSONS EXPERIENCING FEELINGS OF INFERIORITY, DISSATISFACTION**

**Abstract.** In the current situation of social instability and the threat of the spread of the pandemic, adolescent students and young people find themselves at risk of destructive changes in their psyche and behavior caused by the blocking of habitual forms of satisfaction of personally significant needs. The results of an empirical study on the identification of the number of people experiencing feelings

of dissatisfaction and inferiority, the semantic content of these experiences are discussed. It is concluded that these experiences are of a stagnant, psycho-traumatic nature and hinder the use of coping behavior strategies. To provide them with psychological assistance, various forms of psychological support are offered, which are not only individual, but also group in nature.

**Keywords:** feelings of inferiority, dissatisfaction, semantic core of the experience, forms of psychological support.

**Введение.** В условиях пандемии, политического кризиса и экономической нестабильности и сопровождающих их деформациях уровня и проявлений социальной активности, на фоне угроз собственной жизни, жизни и здоровью близких у многих людей начинают формироваться негативные психические состояния. Достаточно распространенными явлениями, даже в среде детей, подростков и молодежи стали переживание чувства неполноценности, неудовлетворенности жизнью. Переживание собственной неполноценности, неудовлетворенности собой и своей жизнью проявляется как общее недовольство, неуверенность в себе, своих силах, переживание неспособности что-то изменить в своей жизни. Их появление обусловлено сравнением нынешней ситуации с ситуациями, предшествовавшими ей, себя нынешнего и тем, как себя видел и ощущал человек ранее, обесценивания всего того, что доступно человеку, неспособности обрести новые смыслы, актуализировать внутриличностные ресурсы. Безусловно, такие лица нуждаются в психологической помощи и сопровождении развития их личности на последующих этапах их жизни и деятельности. Задачи его мы видим в противодействии упрочению нежелательных привычек, закреплению в сознании негативных мыслей и переживаний, придании им хронического характера.

Анализ и обобщение различных работ в области психологического сопровождения (Е.И. Головаха, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Д. Сьюпер и др.) позволяет нам сформулировать обобщенную трактовку данного термина. Под психологическим сопровождением следует понимать систему работы специалистов психологов, включающую в себя комплекс организационных, диагностических, обучающих и развивающих, консультативных и психотерапевтических мероприятий, а также их взаимодействие с другими специалистами и лицами, непосредственно включенными в жизнедеятельность человека, направленные на создание благоприятных социально-психологических условий для его поступательного развития, решения им личностно-значимых, учебных, профессиональных и иных задач в процессе освоения и реализации предписанной деятельности, развития своей личности и индивидуальности в существующих условиях (Александровская, 2002; Пряжников, 1999; Торп, 2004).

**Теоретические основы исследования.** Распространившееся повсеместно в последние 2 года дистанционное обучение, действующее в ситуации пандемии корона вируса, пагубно сказалось на обучающихся подросткового и юношеского возраста, чья потребность в непосредственном контактном общении особенно высока, и неудовлетворенность которой в сочетании с рисками ухудшения и потери здоровья и самой жизни, может порождать деструктивные деформации их сознания и поведения. Несмотря на высокую меру включенности в подростков и молодежи в он-лайн общение в социальных сетях и интернет порталах, оно не может заменить им живого общения друг и другом и значимыми для развития их личности людьми. Этот дефицит ведет не просто к появлению пробелов в их учебных и учебно-профессиональных знаниях, но создает риски изменения их представление о жизни и себе самих. Столкновение же с людьми тяжело пострадавшими от пандемии и частично приобретение личного опыта перенесения данного заболевания усугубляет их негативные переживания, позволяет трактовать сложившиеся условия их образования и существования в социуме как трудную жизненную ситуацию. Традиционно для лиц, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях, предусмотрена разработка и реализация индивидуальных программ психологического сопровождения. Однако массовость феноменов неудовлетворенности и переживания собственной неполноценности в настоящее время требует внедрения новых форм психологического сопровождения.



**Материалы и методы исследования.** Объектом нашего исследования стали школьники и студенты в возрасте от 12 до 20 лет общей численностью свыше 250 человек. Исследование проводилось в несколько этапов. Первый этап - дифференцировочный, выделял внутри группы риска, лиц, актуально переживающих чувство неполноценности и неудовлетворенности жизнью и собой. Здесь использовалась техника самоаттестации, когда респондентов напрямую спрашивают, переживают ли они чувство неполноценности и неудовлетворенности собой или жизнью, в случае положительного ответа уточнялось в какой из сфер. Второй этап – диагностический, был направлен на изучение специфики их переживаний. Третий этап – конструктивный, был направлен на разработку, апробацию и частичную реализацию форм психологического сопровождения подростков и молодежи, переживающих чувства неполноценности, неудовлетворенности жизнью и собой. Переживания неполноценности и неудовлетворенности жизнью и собой, по мнению А. Адлера, В.П. Белянина, Ф.Е. Василюка и других исследователей, имеют глубинно-личностный характер (Адлер, 2001; Адлер, 2000; Белянин, 2000; Мягкова, 2000; Петренко, 2005). Поэтому для их изучения нами были выбраны проективные технологии психологической диагностики. В числе таковых в нашем исследовании использовались метод свободных описаний, где в качестве стимульных выражений участникам были предложены слова «дистант», «дистанционное обучение», «Я в ситуации дистанционного образования» с последующим контент-анализом высказываний респондентов и метод семантического дифференциала, предложенный Ч. Осгудом. Оценка проводилась по 12-ти полярным шкалам: 1 – «Грустный-Веселый», 2 - «Плохой-Хороший», 3 – «Пустой-Полный», 4 – «Темный-Светлый», 5 – «Короткий-Длинный», 6 – «Малый-Большой», 7 – «Слабый-Сильный», 8 – «Простой-Сложный», 9 – «Старый-Новый», 10 – «Холодный-Теплый», 11 – «Медленный-Быстрый», 12 – «Пассивный-Активный».

**Результаты и их обсуждение.** Результатом первого этапа стало выделение из общего числа участников групп лиц с деструктивными изменениями психики и поведения, считающих себя хуже окружающих в учебной или учебно-профессиональной деятельности, внешности, популярности и признания среди сверстников, умении адаптироваться к сложившейся ситуации, противодействовать негативным обстоятельствам своей жизни. Среди общей выборки их численность составила в среднем 11-12 % (поскольку опрос велся не индивидуально, а по группам). Общая численность таких респондентов составила 32 человека. Они стали участниками второго этапа данного исследования.

Анализ результатов, полученных на этих 32 респондентов с помощью метода свободных описаний, позволил выделить семантическое ядро (Петренко, 2005) их восприятия сложившейся ситуации. Семантическим ядром высказываний участников о себе и сложившейся ситуации стали выражения «грусть», «страх», «неприятно», «плохой», «хочется». Они были зафиксированы практически в 90% описаний. Данные выражения могут быть проинтерпретированы как характеризующие состояние хронического стресса, перерастающее в чувство неполноценности, недовольства собой и своей жизнью. В семантических пространствах их описаний также часто встречаются выражения «замкнутость», «бессилие», «беспокойство», «досадно», «ненужный», «кажется», «злость», «оставаться». Они встречаются в описаниях отдельных респондентов, но в целом могут быть квалифицированы как дополняющие и определяющие специфику преобладающих в их сознании негативных мыслей и переживаний.

Применение метода семантического дифференциала на подростках и молодых людях, переживающих чувства неполноценности, неудовлетворенности жизнью и собой, позволило нам уточнить параметры присущих им деструктивных переживаний. Исходя из полученных данных, можно утверждать, что эти переживания отрицательно сказываются на их поведении. Так присущие им переживания оцениваются в значительной мере как «грустное» (оценка 2,1 балла из 3-х), «плохое» (оценка 1,96 из 3-х), что совпадает с данными, полученными методом свободных описаний. Также данное переживание оценивается ими как «длинное» (оценка 1,2 балла из 3-х), «старое» (оценка 1,16 балла из 3-х). Это можно проинтерпретировать как перерастание данного переживания в хроническое, истощающее ресурсы их организма и психики. Приписанная ему оценка «пассивное» (оценка 1,1 балла из 3-х), говорит о том, что данное

переживание носит в значительной мере застойный характер и препятствует актуализации стратегий совладающего поведения. В силу этого поведение респондентов становится пассивно-выжидательным, они не готовы что-то предпринимать для изменения сложившейся ситуации, привлечения социально помощи и поддержки, а лишь глубже погружаются в мир отрицательных мыслей и переживаний.

Таким образом, значительная сила и дезактивирующий характер данных переживаний требует использования консультативных, психотерапевтических и развивающих технологий психологического сопровождения (Александровская, 2002; Вачков, 2007; Торп, 2004), по возможности носящих не индивидуальный, а групповой характер, поскольку они полагают, что их неполноценность имеет не субъективную, а объективную природу.

На третьем этапе разрабатывались и апробировались формы психологического сопровождения лиц, переживающих чувства неполноценности и неудовлетворенности жизнью и собой. В качестве важнейшего условия возвращения этих лиц на путь конструктивного развития выступает удовлетворение потребности преодоления отчужденности и погруженности во внутренний мир. Средством ее удовлетворения выступает вовлечение в активное взаимодействие с окружающими и/или специалистом-психологом и выработки у подростков и молодежи психических качеств и поведенческих стратегий, которые могли бы служить средством компенсации и последующего преодоления возникшего комплекса. Формой такой работы могут выступать фокус группы, группы встреч, психотерапевтические группы, в том числе реализуемые в дистанционном формате.

Следующей формой психологической помощи, используемой в ходе психологического сопровождения лиц, переживающих чувства неполноценности, неудовлетворенности жизнью и собой, является консультативная психологическая помощь. Она может оказываться лишь по запросу клиента и предполагает решение следующих задач: - уточнение причин и сроков возникновения данного переживания, выявления внутренних предпосылок его укоренения в психике и сознании подростков и молодых людей; - осознание клиентами своих личностных особенностей, связанных с переживанием неудовлетворенности и разработка вместе с ними плана действий по их дезактивации и последующему устранению/минимизации; - обсуждение рекомендаций по снижению состояния тревоги и ресурсному восприятию существующей ситуации, когда личность видит в ней не источник субъективного неблагополучия, а средство личностного роста и развития, активизации имеющегося потенциала; - разработка плана действий в существующих для клиента обстоятельствах его жизни и деятельности с его последующей апробацией и корректировкой совместно с психологом-консультантом.

Также в качестве рекомендованной формы психологического сопровождения лиц, переживающих чувства неполноценности, неудовлетворенности жизнью и собой, может быть указана психотерапевтическая помощь с применением специальных техник и приемов. Как показывает наш опыт, именно эклектический подход является наиболее действенным в работе с данной группой клиентов. Также в качестве эффективной психотерапевтической помощи может быть предложено выполнение домашних заданий и ведения дневника, куда клиенты могут заносить не только текущие мысли и события, но и достижения (пусть минимальные), успехи в делах и начинаниях, учиться анализировать ошибки, видеть их причины. Ведение дневников и его анализ вместе с психологом помогает клиентам повысить степень объективности оценки себя и своих особенностей, развивает умение видеть не только недостатки, но и сильные стороны своего Я, прогнозировать и анализировать свои поступки и их следствия, работая на нейтральном эмоциональном фоне.

Групповые занятия с психотерапевтом станут полезными в плане налаживания контактов с окружающими, в том числе с лицами, находящимися в аналогичной ситуации и/или переживающих аналогичные чувства. Способность посмотреть на себя и ситуации глазами другого, конструктивно реагировать на оценочные суждения окружающих эффективно развивается на подобных занятиях и способствует снижению уровня субъективной тревоги и поддержанию положительно оценки себя и ситуации. Групповые формы психотерапевтической работы, в том числе проводимые в форме он-лайн конференций, вырабатывают и поддерживают

у клиентов мотивацию к действию и противодействию негативной не устраивающей их ситуации. А включение в такие психотерапевтические группы лиц, не переживающих чувство неполноценности и неудовлетворенности, является действенным рычагом перестройки негативной мотивации клиентов, оказания им эмоциональной поддержки в сложное время, мотивировать их на конструктивную переоценку себя и ситуации.

Профилактика переживания чувства неполноценности, неудовлетворенности собой и своей жизнью может заключаться в поддержании у подростков и молодежи адекватной самооценки, стрессоустойчивости, адекватном уровне притязаний, развитии сферы их жизненных увлечений и интересов, вовлечении в различные виды волонтерской работы. Именно перечисленные личностные особенности и характер деятельности создают почву для возникновения или профилактики возникновения данных негативных переживаний.

**Заключение.** В сложившейся ситуации социальной нестабильности и угрозы распространения пандемии учащиеся подростки и молодежь оказываются в группе риска деструктивных изменений их психики и поведения, обусловленных блокированием привычных форм удовлетворения личностно-значимых потребностей. Их число по данным нашего исследования превышает 12% от общей выборки. Переживаемое ими чувство неполноценности и неудовлетворенности жизнью и собой имеет пассивно-выжидательный, застойный характер, препятствующий применения стратегий совладающего поведения. Определены условия и апробированы формы психологического сопровождения таких лиц. Их разнообразие, комплексный характер задач психологического сопровождения лиц, переживающих чувство неполноценности, неудовлетворенности помогут подросткам и молодежи выйти из сложившейся ситуации не надломленными, а более личностно зрелыми, готовыми к успешному преодолению любых жизненных трудностей.

#### **Библиографический список**

1. Адлер А. Дальнейшие тезисы к практике индивидуальной психологии // Зарубежный психоанализ. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 148-157.
2. Адлер А. Психотерапия в рамках индивидуальной психологии // Техники консультирования и психотерапии. Москва : Апрель Пресс, ЭКСМО Пресс, 2000. С. 56-104.
3. Александровская Э.М. Психологическое сопровождение школьников. Москва : Академия, 2002. 208 с.
4. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики (Модели мира в литературе). Москва : Тривола, 2000. 248 с.
5. Василюк Ф. Е. Уровни построения переживания и методы психологической помощи // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 27-37.
6. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. Москва : Эксмо, 2007. 416 с.
7. Мягкова Е.Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова. Курск: КГПУ, 2000. 112 с.
8. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 480 с.
9. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. Москва : МГППИ, 1999. 97 с.
10. Торп С. Коучинг: руководство для тренера и менеджера. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 224 с.

А.Н. Кузнецов, А.Б. Тишко, Н.В. Шилова

**«КОГДА Б ВЫ ЗНАЛИ, ИЗ КАКОГО СОРА РАСТУТ...»  
(ОПЫТ НЕНАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)**

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования уровня общей осведомленности студентов педагогического вуза, обучающихся на разных курсах. Анализируются причины разного уровня осведомленности, характеризуются психологические и педагогические особенности восприятия, переработки, сохранения учебной информации. На основе методологии интеграции психологического и педагогического знания предлагаются стратегии учебной и внеучебной работы со студентами.

**Ключевые слова:** осведомленность, образование, информация, преподавание, интеграция.

A.N. Kuznetsov, A.B. Tishko, N.V. Shilova

**«WHEN WOULD YOU KNOW WHAT GARBAGE THEY GROW FROM...»  
(THE EXPERIENCE OF NON-SCIENTIFIC RESEARCH)**

**Abstract.** The article presents the results of a study of the level of general awareness of students of a pedagogical university enrolled in different courses. The causes of different levels of awareness are analyzed, the psychological and pedagogical features of perception, processing, and preservation of educational information are characterized. Based on the methodology of integration of psychological and pedagogical knowledge, strategies for educational and extracurricular work with students are proposed.

**Keywords:** awareness, education, information, teaching, integration.

Все началось с подготовки к очередному учебному году... На федеральном телевизионном канале был сюжет, в котором корреспондент задавал три вопроса (о них позднее) людям на улице. Импровизированный опрос показал, что респонденты в возрасте старше 30 лет не смогли дать правильного ответа ни на один из вопросов. При этом с вопросами с легкостью справлялись опрошенные в возрасте старше 50 лет.

Первоначально отношение к сюжету было несколько скептическим, так как последний отличается явно выраженным субъективизмом. Однако и подобные формы сбора информации допускаются для оценки осведомленности испытуемых по тем или иным вопросам. Ориентируясь на предложенную в сюжете идею, нами была поставлена цель провести аналогичное по сути, но отличающееся по содержанию исследование. Целью исследования была определена оценка общей осведомленности студентов первого курса. Для этого был подготовлен ряд вопросов, по своему содержанию позволяющих оценить наиболее общий уровень осведомленности выпускников общеобразовательных школ, поступивших на первый курс педагогического университета.

Для обеспечения объективности с вопросом «Что в обязательном порядке должны знать выпускники общеобразовательной школы, вне зависимости от типа образовательного учреждения, уровня успеваемости и профиля подготовки?» обратились к педагогам педагогического университета, учителям общеобразовательных школ, представителям сферы бизнеса и государственной гражданской службы. Все респонденты имеют высшее образование. Из всего объема вопросов были выбраны три, наиболее часто повторяющиеся (Тишко, 2022; Нечаев, Дурнева, 2016, Педагогическая олимпиада..., 2015).

Итоговый перечень вопросов выглядит следующим образом. Три вопроса, которые задавались в телевизионном сюжете: Вопрос 1. Куда впадает река Волга? Вопрос 2. Что означает «честолюбие»? Вопрос 3. В каком году произошла отмена крепостного права в России?

Три вопроса, которые повторялись чаще всего в импровизированном опросе: Вопрос 4. Чему равна сумма квадратов длин катетов? Вопрос 5. Сколько букв в русском алфавите? Вопрос 6. Из какого произведения строки: «Уж сколько раз твердили миру, Что лесть гнусна, вредна; но только всё не впрок, И в сердце льстец всегда отыщет уголок.»?

Вопрос, который станет «отправной точкой» в организации учебных занятий со студентами: Вопрос 7. Ведущий вид деятельности студентов?

Вопросы были заданы студентам на первом занятии, сразу после представления группам преподавателя, студентам было предложено достать «листочки», написать возраст и курс, и ответить на вопросы, проставляя номер и ответ на каждый. В опросе участвовали студенты групп, у которых в соответствии с учебным планом были организованы занятия в течении первого и второго семестра 2021/2022 учебного года (Энзельдт, Кузнецов, 2021). Объем выборки составил 80 человек – студентов очной и заочной форм обучения. Студенты очной формы обучения – 68 человек, в том числе: студенты первого курса – 35 человек (3 студента – 17 лет, 22 студента – 18 лет, 10 студентов – 19 лет); студенты третьего курса – 33 человека (11 студентов – 19 лет, 17 студентов – 20 лет, 4 студента - 21 год, 1 студент – 24 года). Студенты заочной формы обучения – 12 человек, в том числе: студенты второго курса – 8 человек (в возрасте от 21 до 38 лет); студенты третьего курса – 4 человека (в возрасте от 20 до 35 лет).

Перейдем к описанию полученных результатов, представленных в таблице 1.

Таблица 1.

**Результаты исследования общей осведомленности студентов очной и заочной форм обучения (в %)**

№ вопроса	Ответ	Очное обучение		Заочное обучение	
		1 курс	3 курс	2 курс	3 курс
Вопрос 1	Да	65,71	54,55	0	0
	Нет	34,29	45,45	100	100
Вопрос 2	Да	20,00	27,27	0	0
	Нет	80,00	72,73	100	100
Вопрос 3	Да	54,29	75,76	37,5	0
	Нет	45,71	24,24	62,5	100
Вопрос 4	Да	54,29	90,91	50	25
	Нет	45,71	9,09	50	75
Вопрос 5	Да	94,29	87,88	100	75
	Нет	5,71	12,12	0	25
Вопрос 6	Да	65,71	39,39	75	0
	Нет	34,29	60,61	25	100
Вопрос 7	Да	51,43	87,88	25	50
	Нет	48,57	12,12	75	50

**Примечание.** Ответ «Да» - правильный, «Нет» - неправильный

Количество правильных и не правильных ответов среди студентов первого курса распределились примерно поровну. Правильных ответов оказалось немного больше половины от общего количества опрошенных – 57,69 %, не правильных – 42,04 %. Среди ответов, полученных от студентов третьего курса, эта разница несколько больше. Правильно ответило 66,23 % третьекурсников, неправильно – 33,77%. Разница между количеством правильных и неправильных ответов среди студентов заочного отделения с одной стороны, смещается в сторону неправильных ответов, и, с другой, – увеличивается разница между ними. Студенты второго курса ответили правильно только на 41,07 % вопросов. Неправильные ответы дали 58,93 % опрошенных. На третьем курсе только 21,43 % студентов дали правильные ответы, а 78,57 %

студентов дали неверные ответы. Наименьшее количество правильных ответов (20 %) студенты первого курса дневной формы обучения дали на второй вопрос. Возможно, это вызвано тем, что, употребляя какое-либо понятие в речи, не всегда возможно дать четкое и научное его определение. Наибольшее количество правильных ответов (94,29 %) мы получили от студентов первого курса на пятый вопрос. Вместе с тем, стоит отметить, что мы предполагали 100 % верных ответов на этот вопрос от студентов всех курсов и форм обучения. Среди студентов третьего курса дневной формы обучения второй вопрос так же вызвал наибольшее затруднение (27,27 % правильных ответов). Наибольшее количество правильных ответов (90,91 %) третьекурсники дали на 4 вопрос. Однако, стоит отметить и тот факт, что близким к этому значению является количество правильных ответов на пятый и седьмой вопросы – 87,88 5 процентов по каждому.

Иная ситуация с ответами среди студентов заочной формы обучения. Абсолютное большинство правильных ответов (100 %) студенты второго курса дали на пятый вопрос. Количество неправильных ответов стало определенной неожиданностью. Если возможную причину неверных ответов на второй вопрос мы описывали выше, то отсутствие верных ответов на первый вопрос оказался достаточно неожиданным. На каждый вопрос студенты второго курса заочного отделения дали исключительно неверные ответы (100 %). Среди студентов третьего курса неменьшее количество правильных ответов (0 %) мы получили на вопросы 1, 2 и 3. Наибольшее количество правильных ответов (75 %) третьекурсники дали на пятый вопрос.

Отдельно отметим тот факт, что на все семь вопросов мы получили ответы от 3,75 % всех респондентов. Все они оказались обучающимися первого курса очного отделения. Среди студентов заочного отделения максимальное количество правильных ответов (5 вопросов) было получено от 1 % студентов.

На наш взгляд, представленные результаты свидетельствуют не о низком уровне знаний, а отражают особенности современного поколения студентов – поколение «цифровых личностей». Наши молодые коллеги скептически относятся к нашим «образовательным» привычкам все записывать ручкой, искать информацию в книгах (или, по крайней мере, предпочитать искать ее в виртуальных и реальных библиотеках), тратить время на поиски нужной информации. Для современной молодежи средством «расширения мозга» являются электронные средства и ресурсы. В русском языке появился новый глагол «загуглить», который для молодого поколения является синонимом глагола «искать». Такое упрощенное образовательное обогащение имеет как свои достоинства (например, способность к многозадачности), так и существенные недостатки (трудность концентрации внимания, снижение критичности мышления). Современные школьники и студенты если и воспринимают информацию, то фрагментарно, бессистемно (то есть не могут увидеть и обосновать причинно-следственных связей между фактами, явлениями и процессами).

На наш взгляд, на качество усвоения и запоминания информации влияет ее большой объем. Количество лет обучения в школе не увеличивается, а объем информации растет из года в год. Для примера, в 19 веке объем информации удваивался каждые 50 лет, а за период с 1998 года по 2003 было создано информации больше, чем за всю предыдущую историю человечества!

Бывшие школьники и нынешние студенты не видят смысла держать в голове большой объем информации. Для того, чтобы подтвердить или опровергнуть данные можно обратиться к Интернету – «загуглить» и быстро все узнать. При этом современное поколение не испытывает неловкости за свое незнание. Такую уверенность дает ощущение контроля за информацией (легкость ее поиска). Но сколько стресса вызывает отсутствие Интернета (нет связи, забыл гаджет, гаджет разрядился) (Купцов, 2022; Шилова, 2022).

Современные школьники и студенты не понимают «зачем?», проявляют критичность и скепсис к усвоению больших объемов информации, пользу и применимость полученных знаний ставят под сомнение.

Чем же могут помочь нам результаты нашего «ненаучного исследования»? Во-первых, понять и принять, что современные студенты не лучше, не хуже нас, они другие. Во-вторых, учитывая особенности обучающихся, искать новые подходы и методы организации процесса обучения (например, способы работы с информацией и ее представлением). В-третьих, при освоении педагогических дисциплин развивать системное и критическое мышление. В-четвертых, имея представление об особенностях и возможностях современного поколения, формировать мотивацию к процессу учения.

В целом же следует заключить, что перспективой повышения качества и эффективности педагогической деятельности в современных социальных, экономических, образовательных условиях является интеграция всего многообразия накопленных в психологии и педагогике знаний о управлении и проектировании образовательного процесса в школе и вузе. При этом интеграция должна реализовываться и в плане используемых в образовательном процессе форм и методов работы со студентами.

### **Библиографический список**

1. Купцов, А. Е. Дидактические игры как средство обучению иностранному языку в высших учебных заведениях / А.Е. Купцов, Н.В. Шилова // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, 20-21 мая 2022 г. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. С. 62-65.
2. Нечаев, В. Д. Цифровое поколение: психолого-педагогическое исследование проблемы / В. Д. Нечаев, Е. Е. Дурнева // Педагогика. 2016. № 1. С. 36-45.
3. Педагогическая олимпиада школьников: история, современность, будущее / под ред. Л. В. Байбородовой, В. В. Белкиной. Ярославль: РИО ЯГПУ; Канцлер, 2015. 162 с.
4. Тишко, А. Б. Педагогическая олимпиада как форма оценки сформированности компетенций / А. Б. Тишко, А. Н. Кузнецов // Педагогика и психология современного образования: теория и практика. Материалы научно-практической конференции. Под научной редакцией И. Ю. Тархановой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. С. 28-32.
5. Кузнецов, А. Н. Внеучебная деятельность как фактор становления будущего педагога / А. Н. Кузнецов, Н. В. Энзельдт // Воспитание как стратегический национальный приоритет. Международный научно-образовательный форум. Екатеринбург, 2021. С. 126-131.
6. Шилова, Н. В. История преподавания иностранных языков в России / Н. В. Шилова, А. Б. Тишко // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, 20-21 мая 2022 г. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. С. 109-113.

УДК 159.99

Т.В. Ледовская

### **ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ ОСНОВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД**

**Аннотация.** В статье отмечается, что для разработки концепции непрерывного педагогического образования основополагающим оказывается формирование ценностных ориентаций, реализующееся через применение идеи системности и преемственности. Обнаружена тенденция у педагогов подменять реально действующие ценности декларированными: заявляя о достаточно высокой значимости ценностей, связанных с ребенком, умением взаимодействовать с родителями, педагоги не придают значения уважению учеников, их мотивации. Сравнительный анализ помог получить актуализированный перечень ценностных ориентиров, которые

могут рассматриваться в качестве основы для определения индикаторов универсальных педагогических компетенций на уровне дополнительного профессионального образования.

**Ключевые слова:** компетенции, ценности, аксиологический подход, повышение квалификации, учитель, междисциплинарность.

T.V. Ledovskaya

## VALUE AND MEANING BASIS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF TEACHER: INTERDISCIPLINARY APPROACH

**Abstract.** The article notes that in order to develop the concept of continuing pedagogical education, the formation of value orientations, realized through the application of the idea of consistency and continuity, is fundamental. The teachers found a tendency to replace real values with declared ones: declaring the rather high importance of values associated with the child, the ability to interact with parents, teachers do not attach importance to the respect of students, their motivation and the organization of independent activities of students. Comparative analysis helped to obtain an updated list of benchmarks that can be considered as the basis for determining indicators of universal pedagogical competencies at the level of additional vocational education.

**Keywords:** competencies, values, axiological approach, advanced training, teacher

Работа подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на НИР «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров» (073-00109-22-02)

В системе педагогического образования подготовка профессионалов возможна на нескольких уровнях: допрофессиональном, средне-профессиональном, высшем профессиональном и послевузовском. Однако, стоит отметить, если первые три уровня интенсивно, методично и централизованно подвергаются разработке и обновлению, то послевузовский уровень, или уровень повышения квалификации учителей, остается до сих пор самым неразработанным, разобщенным и изолированным. М.В. Груздев с коллегами (Груздев, 2020) акцентируют внимание на том, что в основе непрерывности педагогического образования должна лежать системность и преемственность (Ходырев, 2020), основанная, например, на сопряжении, постоянном приращении образовательных результатов в течении всей профессиональной деятельности педагога, включая систему повышения квалификации.

В современных условиях активизируется развитие психолого-педагогической теории в самых разных направлениях: в гуманистическом, в социальном, в диагностическом, в коррекционном, в экспериментальном, в педагогике сотрудничества, в педагогике ненасилия и т. д. Предметом гуманистической педагогики является воспитание человека, гуманной свободной личности, способной жить и творить в будущем демократическом обществе. Главными понятиями гуманистической педагогики являются «самоактуализация человека» и «личностный рост». Аксиологический подход, направленный на развитие творческого потенциала педагога, закономерности и условия достижения субъектом деятельности различных уровней раскрытия творческого потенциала, вершин самореализации, является основополагающим при организации постдипломного образования педагога.

Неоспорим тот факт, что в настоящее время отсутствует единая модель развития педагога от школы к вузу, к педагогической деятельности, к системе повышения квалификации, так как новые знания, полученные в процессе педагогического обучения, накладываются на ту базу, которая была заложена на предыдущих ступенях образования. В связи с этим, мы считаем, что направленность педагогических преобразований должна опираться на современные тенденции реализации аксиологического подхода в образовании, ведь ценности выполняют



функцию базовых норм и принципов, которыми определяется сознание и поведение людей в обществе. Ценностная и социокультурная составляющая образования в том и заключается, чтобы «помочь человеку стать человеком, т.е. помочь ему выйти из пространства предметов в пространство деятельности и жизненных смыслов» (Воронцова, 1997, с. 2).

Система постдипломного образования, рассматриваемая нами как структурный элемент системы непрерывного образования, может в разной степени влиять на развитие ценностных ориентаций педагогов. Система постдипломного образования может обеспечивать достаточно быстрые темпы развития ценностных ориентации педагогов, а может вообще не оказывать никакого влияния на этот процесс.

В результате анализа истории развития и современного состоянии проблемы послепрофессионального образования педагога можно сделать вывод о том, что и в прошлом, и в настоящем основной упор делается на парадигмальную аксиоматику образовательной деятельности такого плана – ценность развития. Современная организация постдипломного педагогического образования характеризуется, во-первых, эпизодичностью включения в нее педагогов и, во-вторых, чисто излишней направленностью на их информирование исключительно об инновационном компоненте, при этом недостаточное внимание уделяется обновлению предметного знания, общим методическим подходам, проектировочным технологиям в образовании, ценностным ориентирам педагогов и т.п.

Говоря об аксиологических основах проектирования системы повышения квалификации учителей, Е.В. Снопкова ограничивается выделением двух ценностных универсалий, которые должны быть заложены в сущности после-профессионального образования: «личностное развитие» и «профессиональное развитие». Она отмечает, что они являются «системообразующим критериальным основанием конструирования моделей повышения квалификации педагогов» (Снопкова, 2002, с. 6). Универсалия «личностное развитие» раскрывается в ценностях самоактуализации, саморазвития, личностного роста, самопознания и др., а универсалия «профессиональное развитие» - это способы и тип профессиональной деятельности, квалификация, методическая составляющая, дидактическая.

Полкунова О.И. вводит понятие «аксиологический потенциал личности» и видит его основой построения системы повышения квалификации учителя, однако данная точка зрения предполагает, что «развитие аксиологического потенциала личности подразумевает свободу выбора программы самоактуализации личности педагога» (Полкунова, 1998, с. 8). Шашлова И.И. отмечает, что «исходя из ценностей модернизации образования, основой компетентности современного педагога являются такие профессиональные качества, как способность к творческой деятельности, человекоориентированность, способность к саморазвитию, высокий уровень методологической культуры» (Шашлова, 2003, с. 7).

Воронцовой В.Г. в конце XX века разработана методология постдипломного образования педагога, которое обеспечит качественное преобразование профессиональной деятельности. В основе методологии лежат следующие принципы: в образовательном учреждении системы повышения квалификации создана гуманитарная образовательная среда, формирующая ценностно-смысловые профессиональные позиции педагога; гуманитарная среда образовательного учреждения строится на принципах междисциплинарности, вариативности образовательных программ, свободы выбора образовательного маршрута; образовательные программы структурированы в определенной логике воссоздания целостного знания, направленного на развитие гуманитарной культуры педагога; образовательные программы, являясь системо- и смыслообразующим фактором повышения квалификации педагога, задают не только логику обучения, но и модели как последующей профессиональной деятельности, так и индивидуального маршрута развития личности педагога (Воронцова, 1997).

О. А. Коряковцева, И. Ю. Тарханова, анализируя опыт применения работы системы дополнительного образования в России, в рамках ее модернизации предлагают внедрение накопительно-модульной системы повышения квалификации (Коряковцева, 2011). Данный вари-

ант позволит не только учесть дефициты педагогов в компетентностных и знаниевых областях, позволят учесть индивидуальные запросы педагогов, но и включить в него модуль, касающийся ценностно-смысловым основам профессии.

Анализ работ зарубежных авторов позволил сделать вывод о том, что централизованная система после-профессионального педагогического образования отсутствует во многих странах. Джемилева Н.Н. делает подробный сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом. Она отмечает, что повышение квалификации (ПК) учителей осуществляется на базе самых различных учреждений. Наибольшее количество развитых стран осуществляют допрофессиональное образование непосредственно на базе школ. Вместе с тем огромную популярность в Европе по-прежнему имеет обучение учителей в педагогических институтах и прочих вузах. Например, важнейшие учреждения ПК в Финляндии – это университеты, институты, академии и учебные центры. В ФРГ повышение квалификации и переквалификация педагогов чаще организуется в академиях. Большую роль в ПК учителей почти всех европейских стран играют соответствующие центры и профессиональные объединения педагогов (союзы, общества, ассоциации и т. д.). Велико и участие в этом процессе различных центров педагогической поддержки, корпораций, фирм, международных организаций, частных учреждений. Таким образом, она приходит к выводу, что в целом, в тех странах, где хорошо отработана система повышения квалификации учителей, организуется четкая и слаженная работа по взаимодействию учителей и школ в целом с педагогическими вузами, с органами власти, с центрами повышения квалификации, то есть образуется единый слаженный механизм, который, как раз и приводит к непрерывности педагогического образования и его ценностной и идеологической ориентации (Джемилева, 2011). Однако, разумеется, есть страны, в которых до сих пор наблюдается разобщенность в методическом руководстве повышения квалификации, а также имеются отличия в организации и доступности.

Говоря о развитии современной системы повышения квалификации учителей за рубежом основной упор делают на формах работы с педагогами, а не на содержании этого обучения. Так, Mphahlele L.K., Rampa, S.H. разрабатывает идею кластерного преподавания (Mphahlele, 2014), у Chaipidech P., Srisawasdi N., Kajornmanee T., Chaipah K. основной упор делается на индивидуальные формы без отрыва от работы (Chaipidech, 2022), а Ung L.-L., J. Labadin, Mohamad F. S. Во главу угла ставит цифровизацию и «e-learning» (Ung, 2022). В целом указывается, что на современном этапе развития общества основным транслятором обучающих материалов при повышении квалификации будет искусственный интеллект (Chaipidech, 2022).

Таким образом, анализ литературы показал, что имеются подходы и модели развития системы повышения квалификации учителей, в том числе и на основе аксиологического подхода, однако в представленных моделях либо отсутствует идея преемственности и непрерывности педагогического образования, либо набор ценностных основ профессии довольно ограничен. Опираясь на идею аксиологической основы системы повышения квалификации учителей и на тот факт, что есть определённый набор характеристик, ценных с точки зрения профессии, а также на недостаточность современных научных изысканий по этому вопросу, нами решено провести исследование декларируемой ценностно-смысловой основы педагогической деятельности у учителей с целью определения дефицитов, на восполнение которых будет ориентирован один их возможных модулей системы повышения квалификации.

В ходе эмпирического исследования нами был актуализирован перечень ориентиров, которые могут рассматриваться в качестве основы для определения индикаторов универсальных педагогических компетенций на уровне дополнительного профессионального образования и создания ценностно-смысловой модели системы повышения квалификации учителей (Анимова, 2022; Обеспечение..., 2021). Опираясь на выделенные ранее базовые для педагога ориентиры, компетенции педагога были разделены на три группы: обеспечивающие гармоничное развитие ребенка (антропоцентрические), необходимые для создания благоприятной среды (социальные) и важные для самореализации педагога в профессиональном плане (ак-

меологические). Таким образом, по результатам освоения программы повышения квалификации у педагога должны быть сформированы следующие составляющие универсальных педагогических компетенций: способность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с потребностями личности и общества, развитие личностного потенциала обучающихся, проектирование образовательных и воспитательных событий, проектирование профессиональной педагогической деятельности, профессионально-педагогическое развитие, взаимодействие с участниками образовательных отношений, способность создавать комфортную и психологически безопасную развивающую образовательную среду, социально-педагогическое партнерство в рамках реализации основных и дополнительных образовательных программ.

### Библиографический список

1. Ансимова, Н. П. Ценностно-смысловая основа педагогической деятельности: сравнительный анализ отношения педагогов и учащихся педагогических классов / Н. П. Ансимова, Т. В. Ледовская, Н. Э. Солянин // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 1. С. 37-51.
2. Вереина Д. В. Аксиологический аспект структуры профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2021. № 200. С. 153-163.
3. Воронцова В. Г. Постдипломное образование педагога (Гуманитарно-аксиологический подход) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Воронцова Валентина Георгиевна : Санкт-Петербург, 1997 441 с.
4. Груздев, М. В. Новая роль университета в развитии кадрового потенциала системы образования: трансфер образовательных технологий / М. В. Груздев, И. Ю. Тарханова, А. М. Ходырев, А. В. Репина // Ярославский педагогический вестник. 2020. №3 (114). С. 58-66.
5. Джемилева Н. Н. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 1. Т. II. С. 209-213.
6. Коряковцева, О. А. Преимущества реализации накопительно-модульной системы повышения квалификации педагогических кадров / О. А. Коряковцева, И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 1. Том II. С. 214-217.
7. Обеспечение преемственности результатов непрерывного педагогического образования / науч. ред. И. Ю. Тарханова. Ярославль : РИО ЯГПУ. 2021. 320 с.
8. Полкунова О. И. Последипломное образование как фактор развития аксиологического потенциала учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Полкунова Ольга Ивановна. Оренбург. 1998. 182 с.
9. Снопкова Е. И. Аксиологические ориентиры моделирования процесса повышения квалификации педагогических кадров : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Снопкова Елена Ивановна. Минск, 2002. 23 с.
10. Ходырев А. М. Проблема изучения ценностей педагогической деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 2 (113). С. 34-40.
11. Шашлова И. И. Аксиологические основы развития профессиональной компетентности педагога в региональной системе постдипломного образования : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Шашлова Ирина Ивановна. Санкт-Петербург, 2003. 23 с.
12. Chaipidech, P. A personalized learning system-supported professional training model for teachers' TPACK development / P. Chaipidech, N. Srisawasdi, T. Kajornmanee, K. Chaipah // Computers and Education: Artificial Intelligence. Volume 3. 2022.
13. Mphahlele, L. K. Cluster System: An Innovative Network for Teacher Development / L. K. Mphahlele, S. H. Rampa // Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 116. 2014. Pages 3131-3134.
14. Ung, L.-L. Computational thinking for teachers: Development of a localised E-learning system / L.-L. J. Ung, L. Mohamad // Computers & Education. Volume 177. 2022.

## ЭКСТЕРНАЛЬНЫЕ И ИНТЕРНАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПЕДАГОГА

**Аннотация.** В статье показано, что психологическая безопасность педагога является одним из условий психологической безопасности школьников. Производится определение понятий «жизнестойкость» и «ресурсы жизнестойкости». При теоретическом анализе выделены некоторые ресурсы жизнестойкости: интернальные (внутренние) - «локус контроля» и «самооценка», а также экстернальные (внешние) – состояние здоровья педагога и социальная поддержка. Подтверждено, что самооценка и локус контроля являются внутренними ресурсами, а здоровье и социальная поддержка проявляются как внешние ресурсы.

**Ключевые слова:** жизнестойкость; внутренние ресурсы жизнестойкости; внешние ресурсы жизнестойкости; локус контроля; самооценка, педагог, объяснение

T.V. Ledovskaya, N.A. Panina

## EXTERNAL AND INTERNATIONAL RESOURCES OF TEACHER'S HARDINESS

**Abstract.** The article shows that the psychological safety of the teacher is one of the conditions for the psychological safety of schoolchildren. The concepts of "resilience" and "resilience resources" are defined. During the theoretical analysis, some resilience resources were allocated: internals (internal) - "locus of control" and "self-esteem," as well as external (external) - the state of health of the teacher and social support. Self-esteem and locus of control are confirmed to be internal resources, and health and social support manifest as external resources.

**Keywords:** hardiness; internal hardiness's resources; external hardiness's resources; locus of control; self-assessment, explanation, teacher.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00089, <https://rscf.ru/project/22-28-00089/>

Преподавание в школе, возможно, является одной из самых стрессовых профессий, которая ежедневно ставит перед учителями многочисленные задачи. Источники стресса в педагогической деятельности уникальны для каждого учителя, но, в целом, относятся к организационному, межличностному или личному уровням. Проблема здоровья педагога и его сохранение привлекает внимание, ученых, изучающих понятие жизнестойкости. Именно от педагога зависит воспитание и обучение будущего поколения, его физическое и психическое здоровье. На учителя возложена огромная ответственность и забота о детях. Обычному человеку тяжело справляться со своей работой, не говоря о педагоге, который целиком и полностью отдает себя школе и детям. Мы встречаемся с такими проблемами у учителей как эмоциональное выгорание, истощение, кризисы, неврозы и разные психосоматические заболевания (Крюкова, 2010). Смык Ю.В. и Качимская А.Ю. отмечают, что психологическая безопасность педагога является одним из условий психологической безопасности школьников (Смык, 2010). Главными предметами, которые используются и исследуются в области образовательных процессов являются здоровая среда, которая сформирована в ходе обучения, так как коллектив играет большую роль в становлении личности каждого ученика.

Отметим, что профессиональное функционирование педагогов является особенно эмоционально-напряженным видом трудовой деятельности, так как профессия «педагог» относится к категории социономических (помогающих) и сопряжена с постоянным присутствием

различного рода стрессоров и характеризуется повышенной эмоциональной насыщенностью. Все это требует от педагога наличия ресурсов для совладания со стрессом, навыков саморегуляции и самообладания.

В научных исследованиях представлено немало информации по жизнестойкости (С. Мадди, Т.В. Водошнянова, Д.А. Леонтьев, Е.О. Рассказова, М.В. Логинова, Е.А. Сорокоумова, О.А. Березкина, Е.Ю. Коржова, М.Ю. Кузьмин и др.) (Maddi, 2007). Однако проблема, касающаяся, ресурсов жизнестойкости педагогов разработана недостаточно.

С. Мадди определяет понятие «жизнестойкость» как свойство личности, благодаря которому человек может преодолевать стресс, трудные жизненные ситуации и включает такие компоненты как вовлеченность, контроль, принятие риска, которые вкуче дают необходимый для жизни уровень жизнестойкости (Maddi, 2007).

Психологические ресурсы расширяют зону деятельности человека, помогают преодолевать трудности в непростых жизненных обстоятельствах, работать над собой, достигать цели (Водошнянова, 2009). Говоря о понятии термина «ресурс», следует отметить определение В.А. Бодрова, который пишет, что «ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса» (Бодров, 2006, с. 115-116). Н.Е. Водошнянова говорит, что ресурс – это «внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/стрессовым трудовым и жизненным ситуациям» (Водошнянова, 2009, с. 290). К. Муздыбаев говорит о ресурсах как о средствах к существованию, возможности людей и общества; как все, что человек использует для удовлетворения условий среды; как жизненные ценности, которые формируют реальный потенциал, чтобы справиться с неблагоприятными событиями жизни.

Различают два класса ресурсов: личностные и средовые (иначе, психологические и социальные). Личные ресурсы (психологические, профессиональные, физические) - это человеческие навыки и способности, средовые ресурсы отражают доступность помощи (инструментальной, моральной, эмоциональной) в социальной среде (членами семьи, друзьями, коллегами) и материальную поддержку жизни людей, которые перенесли стресс или находятся в стрессовых условиях (Водошнянова, 2009).

В ресурсной концепции стресса С. Хобфолла ресурсы определяются как то, что является значимым для человека и помогает ему адаптироваться в сложных жизненных ситуациях. В рамках ресурсного подхода рассматриваются различные виды ресурсов, как средовых, так и личностных. С. Хобфолл к ресурсам относит: материальные объекты (доход, дом, транспорт, одежда, объектные фетиши) и нематериальные (желания, цели); внешние (социальная поддержка, семья, друзья, работа, социальный статус) и внутренние интраперсональные переменные (самоуважение, профессиональные умения, оптимизм, самоконтроль, жизненные ценности, система верований и др.); психические и физические состояния; волевые, эмоциональные и энергетические характеристики, которые необходимы (прямо или косвенно) для выживания или сохранения здоровья в трудных жизненных ситуациях либо служат средствами достижения лично значимых целей (Практикум..., 2005).

В предыдущих сериях нашего эмпирического исследования мы рассматривали ресурсы совладания со стрессом у студентов педагогического вуза и действующих педагогов (Мазилов, 2021). Нами было определено, что личностные качества, которые относятся к коммуникативным и эмоциональным особенностям в большей степени определяют копинг поведение студентов в начале обучения в педагогическом вузе, а в конце обучения за основу берутся регуляционные (Мазилов, 2021). Рассматривая вопрос о подверженности педагогов стрессу, исследователи пытаются выявить возможности преодоления этого состояния, так, в литературе описываются личные качества, которые способствуют успешному совладанию с профессиональными проблемами: мотивация (Водошнянова, 2009), удовлетворенность трудом (Le Maistre

Paré, 2010), эмоциональная устойчивость (Водопьянова, 2009), самооценка (Smith, 1996), тревожность (Крюкова, 2010) и др. И.В. Дубровина, Т.Л. Крюкова, Л.В. Куликов, А.Г. Маклаков, Н.Ф. Наумова, С. Хобфолл самооценку и локус контроля рассматривают как внутренний ресурс человека вообще при стрессовой ситуации. Экстернальные ресурсы представлены некими внешними источниками, такими как социальная поддержка, семья, материальное положение, здоровье, образование, благополучие государства (Калинина, 2010).

Совладающее поведение, имея четкую связь с жизнестойкостью, позволяет нам экстраполировать некоторые его ресурсы, в том числе, и на последнюю. В связи с этим эмпирическое исследование взаимосвязи ресурсов подразумевает решение следующих задач: 1) определение уровня жизнестойкости у педагогов, 2) анализ взаимосвязи ресурсов жизнестойкости педагога.

Характеристика выборки: объем выборки составил 101 человек в возрасте от 23 до 52 лет. В процессе исследования мы использовали следующие диагностические методики: опросник жизнестойкости (С.Мадди в адаптации Д.Леонтьева), методику диагностики самооценки Т. В Дембо-С. Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, опросник «Уровень субъективного контроля» (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина и А. М. Эткинд), стандартный многофакторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла 16PF и анкету на выявление экстернальных ресурсов.

В процессе исследования получены следующие результаты:

1. Результаты первичной статистической обработки показали, что, в целом, у педагогов достаточно высокий уровень общей жизнестойкости. Имеется небольшой процент учителей с низким уровнем (10%) жизнестойкости. Также педагоги характеризуются среднеуровневыми показателями по эмоциональной стабильности, локусу контроля и самооценке. Следствием этого может являться то, что у педагогов присутствует стрессоустойчивость, они могут справляться с сложными ситуациями без тяжелых эмоциональных нагрузок, большинство важных событий в жизни на их взгляд являются как результатом их собственных действий, так и результатом случая или действий других людей, они адекватно оценивают себя и свои поступки.

2. Обнаружена взаимосвязь жизнестойкости с локусом контроля ( $r=0,503$  при  $p\leq 0,05$ ) и самооценкой ( $r=0,516$  при  $p\leq 0,05$ ). В контексте атрибутивного объяснения (Мазилов, 2020) мы можем предположить, что люди с тенденцией к завышению и завышенной самооценкой обладают высокой самоуверенностью, которая помогает им в разрешении трудностей, они испытывают удовольствие от собственной деятельности, что дает им толчок в принятии решений. Адекватная самооценка несет в себе такие характеристики как: объективное восприятие себя, знание своих сил и возможностей, достоинств и недостатков. Также стоит отметить, что самооценка играет важную роль в профессии педагога. Он должен быть уверенным в себе, чтобы вести урок, интересно подавать материал, а иногда и давать отпор непослушным ученикам.

Связь экстернального локуса контроля и жизнестойкости можно объяснить тем, что учитель из-за своего богатого педагогического опыта научился не воспринимать ситуации, происходящие в школе, как интрапунитивные, чаще склонен перекладывать ответственность на других, или вовсе не замечать происходящее, абстрагироваться, тем самым не тратит энергию на разрешение проблем, которые по его мнению не зависят от него. И таким образом экстернальный локус контроля является для него ресурсом жизнестойкости.

3. Получены различия в уровне выраженности жизнестойкости и ее компонентов у педагогов с разной самооценкой своего уровня здоровья. Общий уровень жизнестойкости ( $t=2,057$ , при  $p\leq 0,05$ ), контроль ( $t=-2,130$ , при  $p\leq 0,05$ ), вовлеченность ( $t=-2,178$ , при  $p\leq 0,05$ ), то есть люди, которые отмечают у себя хорошее здоровье более жизнестойки. Это может быть объяснено тем, что стабильное физическое состояние позволяет поддерживать себя в ресурсе и достаточно оперативно и успешно решать возникающие проблемы.

4. Имеются различия в уровне жизнестойкости у педагогов с разным уровнем социальной поддержки ( $t=2,758$ , при  $p\leq 0,05$ ). Логично предположить, что, когда рядом есть близкий человек, который подскажет, поддержит, выслушает, проявит эмпатию, всегда легче переживать те или иные непростые ситуации. Соответственно социальная поддержка является ресурсом жизнестойкости.

Опираясь на совокупность ранее упомянутых факторов, можно сказать, что жизнестойкость является важной структурной составляющей личности и имеет большое значение в профессиональной деятельности педагога.

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что в ходе работы удалось определить интернальные и экстернальные ресурсы жизнестойкости у педагогов. Локус контроля, самооценка, здоровье и социальной поддержки, являясь фактором, оказывают на нее как положительное, так и отрицательное влияние. Результаты исследования имеют теоретическую и практическую значимость, так как рассматривают саму педагогическую деятельность, совладающее поведение педагога и его ресурсы в контексте транзитивности сферы образования в сторону его цифровизации и персонализации. Полученные данные актуализируют вопрос о том, что в системе профессионального обучения, в системе дополнительного профессионального образования педагогов упор должен делаться не только на формировании профессиональных компетенций, но и на изучении психологии стресса и психического здоровья, на становлении и развитии личностных качеств.

### **Библиографический список**

1. Крюкова Т. Л. Психология совладания в разные периоды жизни. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, Костромаиздат, 2010. 380 с.
2. Смык Ю. В. Потенциал психологической безопасности педагога как условие психологической безопасности школьника // *Science for Education Today*. 2021. № 1. С. 42–58.
3. Володина Т. В. Жизнестойкость личности как фактор сохранения здоровья педагога // *Интеграция образования*. 2010. № 2. С. 95-102.
4. Maddi S. R. Relevance of Hardiness Assessment and Training to the Military Context // *Military Psychology*. 2007. 19(1). P. 61-70.
5. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса // *Психологический журнал*. 2006. Т. 27. № 2. С. 113-122.
6. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 336 с.
7. Мазиллов, В. А. Личностные особенности студентов педагогического вуза и становление у них совладающего поведения / В. А. Мазиллов, Т. В. Ледовская, Н. Э. Сольнин // *Вопросы психологии*. 2021. № 3. С. 76-84.
8. Практикум по психологии здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 351 с.
9. Le Maistre Paré C. A. Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive // *Teaching and Teacher Education*. 2010. Vol. 26(3). P. 559-564.
10. Smith, M. Self-concept clarity and preferred coping styles / M. Smith, E. Wethington, G. Zhan // *Journal of Personality*. 1996. Vol. 64 (2). P. 407-434.
11. Калинина Н. В. Ресурсы преодоления жизненных трудностей педагогами // *Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития*. 2010. № 4. С. 25-27.
12. Мазиллов, В. А. Объяснение в психологическом исследовании / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 157 с.

**УДК 159.99**

Т.В. Ледовская, Н.Э. Сольнин

### **ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В процессе осуществления педагогической деятельности учитель должен использовать целую систему стратегий совладания со стрессом, чтобы быть успешным в реализации

своей деятельности, сохранить психологическое здоровье и найти ресурс для продолжения педагогической деятельности. Результаты исследования позволили выявить, что в процессе педагогической деятельности среди стратегий совладающего поведения абсолютному изменению подвергаются «Дистанцирование», «Избегание» и «Положительная переоценка». Наибольшие изменения отмечаются в «Дистанцировании»: максимальные значения в начале педагогической деятельности, резкое снижение на втором этапе профессионализации и стабилизация на третьем.

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность, стресс, стратегии совладания со стрессом, ресурсы совладания, педагогическая одаренность.

T.V. Ledovskaya, N.E. Solynin

## **DYNAMIC CHARACTERISTICS OF THE TEACHER'S COPING BEHAVIOR DURING THE COURSE OF PROFESSIONAL ACTIVITY**

**Abstract.** In the process of carrying out pedagogical activities, the teacher must use a whole system of strategies for coping with stress in order to be successful in implementing his activities, maintain psychological health and find a resource for continuing pedagogical activities. The results of the study made it possible to identify that in the process of pedagogical activity, "Distancing," "Avoidance" and "Positive Reassessment" are subjected to absolute change among the strategies of coping behavior. The greatest changes are noted in Distance: maximum values at the beginning of pedagogical activity, a sharp decrease in the second stage of professionalization and stabilization in the third.

**Keywords:** pedagogical activity, stress, strategies of coping with stress, resources of coping, pedagogical talent.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 18-18-00157, <https://rscf.ru/project/18-18-00157/>

**Актуальность исследования.** Профессия педагога хоть и основана на постоянном взаимодействии с обществом, людьми разных групп, возрастов и половой принадлежности, подразумевает под собой разнообразные отношения, которые не заканчиваются одним лишь управлением, а включают в себя помощь, поддержку, понимание, направление, сотрудничество. Чтобы осуществить все вышеперечисленное и добиться поставленных целей, нужно иметь не только богатый опыт в образовательных связях и общественной деятельности, но и уметь правильно и грамотно встраивать взаимоотношения.

Современными специалистами сформирован список ситуаций, которые можно отнести к статусу «напряженные» в педагогической деятельности. В частности, Е.С. Романова и Л.Р. Гребенников к таковым относят случаи отношений между учеником и преподавателем, когда происходит нарушение дисциплины и порядка, который установлен в классе, а также некоторые специфические ситуации, как например, игнорирование преподавателя и его просьб или же тотальное непослушание [1]. R. Foloștină, L. A. Tudorache описывают случаи, когда возникают специфические отношения между участниками коллектива, то есть учителей и администрации школы. К таким ситуациям можно отнести неправильное распределение нагрузки, тотальный контроль за ведением процесса обучения, спонтанные мероприятия или нововведения, которые созданы необдуманым путем [7]. D. Laugaa с соавторами описывает случаи отношений преподавателя и родителей ученика, а именно: несогласие в оценочной системе с показателями, малое внимание, которое родители уделяют собственному ребенку, особенно в становлении его личности [9].

Именно поэтому очень важно прежде всего самим преподавателям не только иметь представление, но и точно знать, как справиться с той или иной стрессовой ситуацией, которая возникла на различном уровне влияния, для того, чтобы правильно выстроить траекторию



своих действий как физических, так и эмоциональных и наглядным примером показать детям как надо действовать в различных ситуациях, чтобы они имели конструктивное завершение.

M. Brooks, E. Creely, S. Laletas приводят данные, что примерно четверть всех учителей испытывают чувство стресса на протяжении всей своей карьеры, многих это приводит к эмоциональному истощению и выгоранию. Особым фактором современности также называется пандемия COVID-19. Авторы указывают, что дополнительный стресс, вызванный страхом перед неопределенностью, связанный с пандемией, еще больше усилил эмоциональное напряжение, испытываемые педагогическими работниками. Эти реакции включали чувство вины за ухудшение качества образования студентов, беспокойство по поводу неизвестных последствий для образования, разочарование в связи с отсутствием общения и др. [4]. P. D. MacIntyre с коллегами указывают, что особое значение в усилении стресса имел переход к обучению в дистанционном онлайн-формате [10]. S. Zeidan, C. Prentice, однако, выяснили, что на стратегии совладания со стрессом, вызванными пандемией, влияют такие ресурсы, как оптимизм и обучение [12].

Существуют исследования взаимосвязи уровня стресса, силы переживаний, а также стратегий совладания с гендерными характеристиками [3]. Однако, в контексте изучения специфики полового состава современных российских педагогов, данный контент не является актуальным.

Таким образом, краткий обзор современных исследований позволяет сделать вывод о том, что педагогическая деятельность имеет свою специфику, которая порождает ряд последствий, таких как повышение уровня стресса, рост риска профессионального эмоционального выгорания, а также наличие определённых закономерностей использования стратегий совладания. Отмечается, что личная значимость профессиональной педагогической деятельности напрямую связана со стажем, и, кроме того, с высоким уровнем мотивации, а именно – с мотивацией сохранения работы.

Материалы и методы исследования. На различных этапах исследования в нем принимало участие в общей сложности 110 человек. При формировании выборки использовались следующие критерии для испытуемых: возраст и стаж педагогической деятельности. Выборку исследования составили представители педагогического состава города Ярославля МОУ СОШ «Провинциальной колледж», МОУ СОШ № 13, 71, 87, 90 и МДОУ «Детский сад № 241». Для достижения цели исследования нами был использован опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса (в адаптации Т.Л. Крюковой).

Результаты исследования. Анализу подверглись стратегии совладающего поведения педагога. Средние значения уровня выраженности стратегий совладающего поведения представлены на рисунке 1.

Рисунок показывает некоторую динамику использования стратегий совладающего поведения педагогами в процессе профессионализации, а также доминирующие стратегии на каждом отдельном периоде. Анализируя профиль совладающего поведения педагогов с разным стажем педагогической деятельности, можно отметить, что для группы со стажем работы до 5 лет в большей степени характерно преобладание таких стратегий совладания, как «Дистанцирование», «Поиск социальной поддержки» и «Планирование решения проблемы». Для педагогов со стажем работы 6-15 лет выявлено преобладание стратегий «Самоконтроля» и «Поиска социальной поддержки». Для педагогов со стажем работы более 15 лет наиболее характерны стратегии «Самоконтроля» и «Планирование решения проблемы». В целом педагоги в процессе профессионализации используют весь арсенал стратегий совладания со стрессом.



Рис. 1 Динамика использования стратегий совладающего поведения педагогами в процессе педагогической деятельности

Статистическая обработка показала, что среди стратегий совладающего поведения абсолютно изменению подвергаются «Дистанционирование» ( $N=8,136$  при  $p \leq 0,05$ ), «Избегание» ( $N=5,091$  при  $p \leq 0,05$ ) и «Положительная переоценка» ( $N=7,762$  при  $p \leq 0,05$ ). Наибольшим изменением подвергается частота использования педагогами стратегии «Дистанционирование»: максимальные значения в начале педагогической деятельности, резкое снижение на втором этапе профессионализации и стабилизация на третьем. То есть мы можем сказать, что на этапе «адаптации» педагоги практически не прилагают когнитивные усилия на отделение от стрессовой ситуации и уменьшение ее значимости. Возможно, это связано с тем, что педагоги, находясь в кризисе адаптации к профессии, не в состоянии отстраняться от негативных мыслей и уменьшать значимость проблемы. Практически не поддаются изменениям стратегии «Самоконтроль» и «Конфронтация», они имеют стабильные средние значения вне зависимости от стажа работы.

Тенденцию к уменьшению от 1 к 3 этапу имеет стратегия «Положительная переоценка». Выявленная закономерность не случайна, так как в период адаптации к профессии происходит формирование профессиональной идентичности, расширение социальных ролей и развитие коммуникативных способностей, заложенных самой сущностью педагогической деятельности, поэтому профессиональные стрессовые ситуации рассматриваются молодыми специалистами как стимул для личностного роста в контексте работы личности и над саморазвитием.

Говоря о динамике совладающего поведения в период профессиональной педагогической деятельности, то отметим, что в процессе теоретического анализа проблемы мы столкнулись с противоречивыми данными о влиянии опыта работы на выбор копинг-стратегий. В некоторых исследованиях показано, что более опытные преподаватели используют менее смешанные стратегии совладания, ориентированные на проблемы и эмоции, и более внутренние стратегии, такие как избегание [5], в то время как в других исследованиях сообщается, что опыт работы не влияет на совладание [11].

В нашем исследовании получилось, что для группы педагогов со стажем работы до 5 лет в большей степени характерны такие стратегии совладания, как поиск социальной поддержки – попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов. Выраженность стратегии «Бегство-избегание», вероятнее всего, связана с тем, что в

начале профессиональной деятельности, когда педагоги сталкиваются с трудностями, оказываются в конфликтных или стрессовых ситуациях, не имеют четкого представления о дальнейшем развитии ситуации и не имеют четкого плана действий для конструктивного разрешения сложившейся ситуации. Поэтому первоначальная реакция – это избегание конфликта, его отрицание. Но, с накоплением опыта, накапливаются и сценарии решения конфликтов и способов разрешить трудные ситуации. Анализ структуры совладания позволяет говорить, что система совладания находится на стадии становления, в процессе которой все элементы оказываются взаимосвязаны друг с другом. Структура не характеризуется избыточностью корреляций, происходит первоначальное становление непосредственно педагогического совладания. Полученные результаты согласуются с данными, представленными в работах [8], которые утверждают, что молодые преподаватели и преподаватели-студенты используют стратегии избегания.

Для педагогов со стажем работы 6-15 лет выявлено преобладание стратегий поиска социальной поддержки и самоконтроля, предполагающих попытку преодоления негативных переживаний за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, контроля поведения, стремления к самообладанию. Будучи погруженными в педагогическую деятельность, пройдя адаптацию к новым профессиональным условиям, педагоги частично меняют свой копинг-вектор на положительную переоценку и самоконтроль. Находясь на пике профессионального стресса, психологическая структура совладающего поведения педагога характеризуются избыточностью связей, которые компенсируют преобладание неадаптивных копинг-стратегий, которые не позволят полностью разрешить трудную профессиональную ситуацию без вреда для психики самого субъекта. Этот результат согласуется с предыдущими исследованиями, в которых сообщалось, что учителя используют больше стратегий совладания, ориентированных на эмоции, чем стратегий совладания, ориентированных на проблемы [2].

Для педагогов со стажем работы более 15 лет наиболее характерны стратегии самоконтроля и планирование решения проблемы. Находясь в ситуации профессионального и межличностного стресса, за счет поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки и планирования решения проблемы, происходят попытки преодоления проблемы, целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

Результаты сравнительного анализа согласуются с данными о том, что менее опытные педагоги справлялись со стрессовыми ситуациями с помощью социальной поддержки, а более опытные мобилизовали другие стратегии (положительная переоценка) [5]

Таким образом, с увеличением стажа педагоги чаще прибегают к конструктивным стратегиям в поведении в ситуации стресса. Можно сказать, что после 15 лет трудового стажа педагогической деятельности, формируется индивидуальная модель поведения и совладания в конфликтных и стрессовых ситуациях.

### **Библиографический список**

1. Романова, Е. С. Механизмы психологической защиты : генезис, функционирование, диагностика / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников. Мытищи : Талант, 1996. 144 с.
2. Aulén, A.-M. Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach / A.-M. Aulén, E. Pakarinen, T. Feldt, M.-K. Lerkkanen // Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 102.
3. Bonneville-Roussy, A. Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students / A. Bonneville-Roussy, P. Evans, J. Verner-Filion, R. J. Vallerand, Th. Bouffard // Contemporary Educational Psychology. 2017. Vol. 48. Pp. 28-42.
4. Brooks, M. Coping through the unknown: School staff wellbeing during the COVID-19 pandemic / M. Brooks, E. Creely, S. Laletas // International Journal of Educational Research Open. 2022. Vol. 3. 100-146.

5. Carton, A. Sources of stress, coping strategies, emotional experience: Effects of the level of experience in primary school teachers in France / A. Carton, E. Fruchart // *Educational Review*. 2014. Vol. 66(2). P. 245-262.
6. Innes, J. M. Neuroticism, self-consciousness and coping strategies, and occupational stress in high school teachers / J. M. Innes, S. Kitto // *Personality and Individual Differences*. 1989. Vol. 10, Iss. 3. Pp. 303-312.
7. Foloștină, R. Stress Management Tools for Preventing Burnout Phenomenon at Teachers from Special Education / R. Foloștină, L. A. Tudorache // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 69. Pp. 933-941.
8. Gustems-Carnicer, J. Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students / J. Gustems-Carnicer, C. Calderón, D. Calderón-Garrido // *European Journal of Teacher Education*. 2019. Vol 42(3). P. 375-390.
9. Laugaa, D. Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach / D. Laugaa, N. Rascle, M. Bruchon-Schweitzer // *European Review of Applied Psychology*. 2008. Vol. 58, Iss. 4. Pp. 241-251.
10. MacIntyre, P. D. Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions / P. D. MacIntyre, T. Gregersen, S. Mercer // *System*. 2020. Vol. 94. 102352.
11. Stoeber, J. Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout / J. Stoeber, D. Rennert // *Anxiety, Stress & Coping*. 2008. Vol. 21(1). P. 37-53.
12. Zeidan, S. The journey from optimism to cynicism: The mediating and moderating roles of coping and training / S. Zeidan, C. Prentice // *International Journal of Disaster Risk Reduction*. 2022. Vol. 71. 102796.

**УДК 159.9**

С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова

### **ЛИЧНОСТНЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ**

**Аннотация.** Представлена психологическая модель, построенная с помощью методов структурного моделирования на данных выборки, включившей 458 студентов вузов, в рамках которой успешность профессионализации на этапе вузовской подготовки (индикатором которой являлась удовлетворенность учебной деятельностью) детерминирована влиянием черт Темной Тетрады личности (макиавеллизм, нарциссизм, психопатия и садизм), а модераторами или медиаторами такого влияния являются толерантность к неопределенности и показатели вовлеченности в киберсоциализацию (конструктивная мотивация, конструктивная личностная позиция, компетентность киберсоциализации и деструктивная вовлеченность в киберсоциализацию).

**Ключевые слова:** профессионализация, студенты вузов, удовлетворенность учебной деятельностью, Темная Тетрада личности, вовлеченность в киберсоциализацию, толерантность к неопределенности.

S.L. Lenkov, N.E. Rubtcova

### **PERSONAL AND SOCIAL PREDICTORS OF PROFESSIONALIZATION OF UNIVERSITY STUDENTS**

**Abstract.** A psychological model is presented, built using structural modeling methods on the data of a sample that included 458 university students, within which the success of professionalization at the stage of university training (the indicator of which was a learning satisfaction) is determined by

the influence of the features of the Dark Personality Tetrad (Machiavellianism, narcissism, psychopathy and sadism), and the moderators or mediators of such influence are an ambiguity tolerance and indicators of engagement in cyber socialization (constructive motivation, constructive personal position, the cyber socialization competence and the destructive involvement in cyber socialization).

**Keywords:** professionalization, university students, learning satisfaction, Dark Tetrad of Personality, engagement in cyber socialization, ambiguity tolerance.

**Введение.** Современные условия характеризуются быстрой трансформацией системы высшего образования, которая происходит по разным причинам, но, в первую очередь, как ответ на новые проблемы и вызовы, обусловленные различными глобальными объективными факторами. К подобным факторам относятся, в частности: цифровизация образования; изменение характера социализации новых поколений за счет возрастания роли киберсоциализации; межпоколенческие изменения, происходящие, в частности, в отношении повышения выраженности некоторых негативных личностных свойств, таких как эгоцентризм, нарциссизм и др.; изменение условия образования и жизнедеятельности в целом под влиянием пандемии COVID-19; возрастание условий неопределенности в повседневной жизни и профессиональной деятельности.

Психологические проблемы высшего образования, связанные с действием указанных факторов, в последние годы широко изучаются отечественными и зарубежными авторами. Так, например, изучались: компьютерно-опосредованная социализация (computer-mediated socialization) студентов вузов в условиях пандемии COVID-19 (Asghar, 2021), переход процессов обучения университетов в онлайн-формат (Easa, 2021), влияние использования студентами социальных сетей на академическую успеваемость и включенность в процессы обучения и сопутствующего взаимодействия (Gulzar, 2021), негативное психологическое влияние на студентов кибербуллинга и киберсталкинга (Metin-Orta, 2021), социальные факторы деструктивного поведения студентов в киберпространстве (Lenkov, 2021), влияние пандемии COVID-19 на общую удовлетворенность жизнью студентов университетов (Rogowska, 2021) и др. При этом результаты подобных исследований нередко противоречивы. Так, например, одни авторы приходят к выводу о том, что более широкое использование социальных сетей повышает академическую успеваемость студентов университетов (Ashraf, 2021), а другие утверждают, что использование сайтов социальных сетей не детерминирует повышения вовлеченности студентов в академические контексты (Koranteng, 2019), а перегрузка социальными сетями оказывает на студентов негативное влияние, проявляющееся в развитии техностресса и психологического истощения (Shi, 2020). Кроме того, практически не встречается работ, в которых влияние на профессионализацию студентов вузов рассматривалось бы в контексте общей вовлеченности в киберсоциализацию (а не ее отдельных, частных проявлений, таких как использование интернета, социальных сетей, смартфонов и т.п.).

Цель данного исследования – выявить личностные и социальные предикторы профессионализации студентов вузов, индикатором которой является удовлетворенность учебой в вузе, ограничив предметное поле поиска личностными факторами толерантности к неопределенности и Темной Тетрады личности, а также социальными факторами вовлеченности в киберсоциализацию. Достижение данной цели предполагало получение ответов на следующие исследовательские вопросы:

- какие из указанных факторов влияют на удовлетворенность студентов учебой в вузе?
- какова структура такого влияния (прямое, модулирующее, медиаторное)?
- какова общая структура взаимосвязей удовлетворенности учебой в вузе с рассматриваемыми личностными и социальными факторами?

**Теоретические основы исследования.** Темная Тетрада личности рассматривалась в соответствии с концепцией, авторами которой являются D.L. Paulhus и др. Согласно данной концепции, в состав Темной Тетрады входят макиавеллизм, нарциссизм, не клиническая психопатия и бытовой, повседневный садизм (Paulhus, 2021).

Толерантность к неопределенности рассматривалась в соответствии с концепцией, автором которой является D.L. McLain (McLain, 2009).

Вовлеченность в киберсоциализацию рассматривалась в соответствии с авторской концепцией, в рамках которой киберсоциализация в целом рассматривается как амбивалентный феномен, а психологическая структура вовлеченности в киберсоциализацию, соответственно, включает две относительно автономные подсистемы – конструктивную вовлеченность и деструктивную вовлеченность (Леньков, 2019).

Профессионализация рассматривалась как длительный, многоэтапный процесс становления и развития профессионала (Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, Ю.П. Поваренков и др.), важное место в котором занимает период базовой профессиональной подготовки. При этом в качестве важного индикатора успешности профессионализации на этапе вузовского обучения мы рассматривали удовлетворенность студентов учебой в вузе, поскольку такая удовлетворенность косвенно свидетельствует об успешности, с одной стороны, формирования профессиональной компетентности, а с другой – об укреплении уверенности студента в сделанном им профессиональном выборе. В свою очередь, удовлетворенность учебой в рамках исследования рассматривалась по аналогии с концепцией аффективной удовлетворенности работой (E.R. Thompson и F.T.T. Phua) (Thompson, 2012).

**Материалы и методы исследования.** Выборку исследования составили 458 студентов вузов, расположенных в городах Екатеринбург, Москва, Ростов-на-Дону, Санкт-Петербург, Тверь и Ярославль. Выборка включила 286 чел. женского пола (62.4%) и 172 мужского (37.6%), в возрасте от 17 до 47 лет ( $M = 23.29$ ,  $SD = 5.823$ ), обучающихся по программа бакалавриата (279 чел., 60.9%), специалитета (12 чел., 2.6%) или магистратуры (167 чел., 36.5%), по различным формам обучения – очной (270 чел., 59.0%), очно-заочной (30 чел., 6.6%) или заочной (158 чел., 34.5%).

Вовлеченность в киберсоциализацию измерялась с помощью «Опросника вовлеченности в киберсоциализацию» (Леньков, 2019). Опросник включает две шкалы: шкалу конструктивной вовлеченности (с субшкалами «Конструктивная мотивация», «Конструктивная личностная позиция» и «Компетентность киберсоциализации») и шкалу деструктивной вовлеченности.

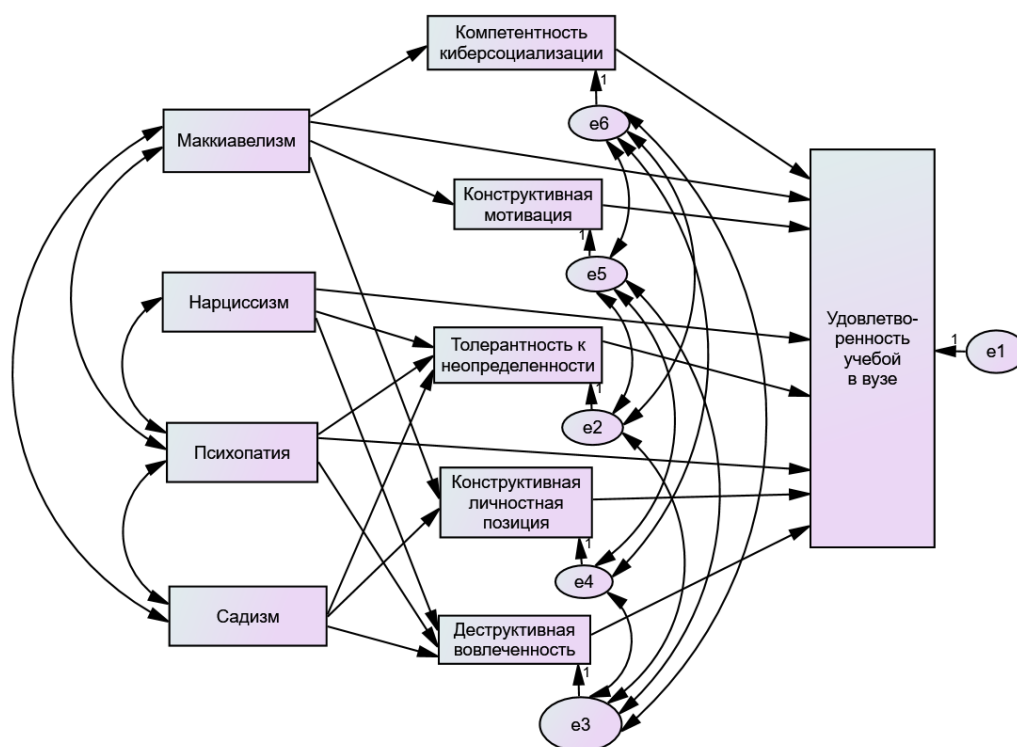
Темная Тетрада личности (макиавеллизм, нарциссизм, психопатия и садизм) измерялась с помощью опросника «Short Dark Tetrad (SD4)» (Paulhus, 2021) в русском переводе (PsyTests.org..., 2020).

Для измерения удовлетворенности учебой применялась модификация опросника «The Brief Index of Affective Job Satisfaction» (Thompson, 2012) в его русскоязычной адаптации (Ловаков, 2018, с. 123). Данный опросник предназначен для измерения аффективной удовлетворенности работой, а его модификация в рамках исследования состояла в том, что во всех вопросах термин «работа» был заменен на термин «учеба» (например, «Я полностью удовлетворен своей учебой»).

Толерантность к неопределенности измерялась с помощью опросника «The Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-II (MSTAT-II)» (McLain, 2009). Данный опросник представляет собой сокращенный (13-пунктовый) вариант более ранней (22-пунктовой) версии опросника MSTAT-I (D.L. McLain, 1993), имеющей русскоязычную адаптацию (Луковицкая, 1998). В рамках исследования мы использовали пункты из данной адаптации, соответствующие новой версии опросника.

Для обработки данных использовался пакет программ IBM SPSS Statistics for Windows (IBM Corp., Armonk, NY, USA), а также совместимый с ним пакет AMOS Graphics (Arbuckle, 2019), реализующий примененные в исследовании методы структурного моделирования.

**Результаты и их обсуждение.** Для получения ответов на поставленные исследовательские вопросы с помощью методов структурного моделирования был построен ряд моделей путей (см. (Наследов, 2013; Kline, 2015), связывающих исследуемые переменные (пример такой модели представлен на рис. 1).



**Рисунок 1.** Структурная модель (Модель 3) прямого и опосредованного влияния личностных и социальных факторов на удовлетворенность учебой в вузе

**Примечание.** Двухнаправленные стрелки показывают выявленные статистически значимые корреляционные связи, однонаправленные – влияния; e1, e2, ..., e6 – ошибки для эндогенных переменных.

Во всех моделях рассматривается влияние определенных предикторов на удовлетворенность учебой (зависимую переменную). При этом модели отличались составом предикторов и их структурной организацией:

Модель 1 включала свойства Темной Тетрады, толерантность к неопределенности и четыре показателя вовлеченности в киберсоциализацию; все эти предикторы рассматривались как рядоположенные экзогенные переменные;

Модель 2 включала свойства Темной Тетрады и толерантность к неопределенности в качестве экзогенных переменных, а четыре показателя вовлеченности в киберсоциализацию – как зависящие от них эндогенные переменные, выполняющие по отношению к удовлетворенности в учебу роль медиаторов;

Модель 3 включала свойства Темной Тетрады в качестве экзогенных переменных, а толерантность к неопределенности и четыре показателя вовлеченности в киберсоциализацию – как зависящие от них эндогенные переменные, выполняющие по отношению к удовлетворенности в учебу роль медиаторов и модераторов (см. рис. 1).

В ходе проверки на коллинеарность из состава рассматриваемых переменных был исключен общий показатель конструктивной вовлеченности в киберсоциализацию, т.к. он имел достаточно сильную корреляцию с конструктивной мотивацией. В итоге все три модели удовлетворяют условиям корректного применения структурного моделирования: условию отсутствия коллинеарности (см. Наследов, 2013, с. 353) и условию отсутствия существенных отклонений от нормального распределения: максимум модуля асимметрии по всем переменным составил 0.792, максимум модуля эксцесса – 0.645; множественный эксцесс равен 6.292 при критическом отношении 4.346, которое меньше 5, что свидетельствует о приближительной многомерной нормальности распределения переменных (Наследов, 2013, с. 354).

Проверка согласованности моделей (см. табл. 1) показала следующее. Модель 2 плохо согласуется с эмпирическими данными по ряду критериев: для нее  $CMIN/df > 2$ ,  $RMSEA > 0.08$ ,  $NI90 > 0.1$ ,  $PCLOSE < 0.1$  (см. (Наследов, 2013; Kline, 2015)). Кроме того, значения AIC и BIC для модели 2 существенно выше, чем для других моделей. В отличие от этого, модели

1 и 3 имеют практически одинаковые показатели согласованности (небольшие отличия имеются только по CMIN/df, AIC и BIC) и при этом показывают хорошее соответствие данным: CMIN/df < 2, P > 0.05, GFI > 0.95, AGFI > 0.95, RMSEA < 0.05, HI90 < 0.1, PCLOSE > 0.5 (см. (Наследов, 2013; Kline, 2015)).

Таблица 1.

**Сравнение согласованности моделей**

Модель	CMIN/df (P)	GFI (AGFI)	CFI (NFI)	RMSEA	HI90	PCLOSE	AIC	BIC
1	1.377 (.154)	.992 (.968)	.993 (.976)	.029	.057	.877	101.282	270.483
2	4.248 (.000)	.969 (.905)	.924 (.906)	.084	.104	.002	150.468	303.162
3	1.379 (.154)	.992 (.968)	.993 (.976)	.029	.057	.877	101.304	270.505

**Примечания:** CMIN/df – отношение хи-квадрат к числу степеней свободы; P – статистическая значимость результата проверки по критерию хи-квадрат нулевой разности между эмпирической и воспроизведенной по модели матрицами ковариаций; GFI – Goodness-of-Fit (критерий согласия); AGFI – Adjusted Goodness-of-Fit (исправленный критерий согласия); CFI – Comparative Fit Index (сравнительный индекс согласия); NFI – Normed Fit Index (нормированный индекс согласия); RMSEA, HI90, PCLOSE – квадратный корень среднеквадратической ошибки аппроксимации, границы его 90%-го доверительного интервала и оценка его точности; AIC – информационный критерий Акаике; BIC – Байесовский информационный критерий.

Таким образом, с формально-статистической точки зрения модели 1 и 3 равнозначны и одинаково хорошо соответствуют эмпирическим данным. Вместе с тем, модель 1 не обладает, на наш взгляд, содержательной валидностью: в ее рамках глубинные личностные свойства Темной Тетрады рассматриваются как рядоположенные с «выученными», приобретенными во многом под влиянием конкретной социальной среды показателями вовлеченности в киберсоциализацию. В этом плане модель 3 является предпочтительной, поскольку в ее рамках показатели киберсоциализации сами формируются под воздействием свойств Темной Тетрады и опосредуют влияние последних на удовлетворенность учебой.

В рамках модели 3 выявленные влияния на удовлетворенность учебой можно сгруппировать следующим образом (см. табл. 2 и рис. 1). Во-первых, это влияния черт Темной Тетрады на промежуточные переменные:

- деструктивная вовлеченность в киберсоциализацию возрастает под влиянием психопатии и садизма, но уменьшается под влиянием нарциссизма;
- конструктивную мотивацию киберсоциализации, равно как и компетентность киберсоциализации, увеличивает макиавеллизм;
- конструктивную личностную позицию увеличивает макиавеллизм, но существенно уменьшает садизм;
- толерантность к неопределенности увеличивает нарциссизм, но уменьшают психопатия и садизм.

Таблица 2.

**Стандартизованные регрессионные веса (согласно модели 3)**

Зависимая переменная	Предикторы	Регрессионный вес	p
Деструктивная вовлеченность	Нарциссизм	-.180	.000
	Психопатия	.245	.000
	Садизм	.295	.000
Конструктивная мотивация	Макиавеллизм	.120	.008
Конструктивная личностная позиция	Макиавеллизм	.135	.003
	Садизм	-.291	.000
Компетентность киберсоциализации	Макиавеллизм	.109	.016



Толерантность к неопределенности	Нарциссизм	.230	.000
	Психопатия	-.144	.004
	Садизм	-.116	.015
Удовлетворенность учебой	Макиавеллизм	-.110	.009
	Нарциссизм	.228	.000
	Психопатия	-.139	.003
	Конструктивная мотивация	.123	.016
	Конструктивная личностная позиция	.104	.021
	Компетентность киберсоциализации	-.191	.000
	Деструктивная вовлеченность	-.161	.002
	Толерантность к неопределенности	.188	.000

Во-вторых, три из четырех черт Темной Тетрады (все, кроме садизма) оказывают прямое влияние на удовлетворенность учебой: макиавеллизм и психопатия снижают ее, а нарциссизм, напротив, повышает.

Наконец, в-третьих, на удовлетворенность учебой влияют все выделенные опосредующие факторы: конструктивная мотивация, конструктивная личностная позиция и толерантность к неопределенности увеличивают удовлетворенность учебой, в то время как деструктивная вовлеченность и компетентность киберсоциализации уменьшают. Последний результат является наиболее неожиданным: компетентность киберсоциализации, связанная с функциональными умениями и навыками взаимодействий в киберпространстве должна, казалось бы, быть, как минимум, нейтральной по отношению к удовлетворенности учебой, либо увеличивать последнюю за счет использования более широких возможностей доступа к цифровым образовательным ресурсам и технологиям. Тот факт, что этого не происходит, может свидетельствовать о недостатках реально существующей вузовской цифровой образовательной среды, определяя актуальные задачи по ее совершенствованию.

**Заключение.** В результате проведенного исследования построена психологическая модель, объясняющая влияние ряда личностных и социальных факторов на удовлетворенность студентов учебой в вузе, которую можно рассматривать в качестве важного индикатора успешности профессионализации на этапе вузовской профессиональной подготовки. Установлено, что три личностные черты Темной Тетрады оказывают прямое влияние на удовлетворенность учебой: нарциссизм – положительное, а макиавеллизм и психопатия – отрицательное. На удовлетворенность студентов учебой влияют также толерантность к неопределенности и показатели вовлеченности в киберсоциализацию, выступая при этом в качестве модераторов и медиаторов влияния черт Темной Тетрады. Деструктивная вовлеченность в киберсоциализацию и компетентность киберсоциализации уменьшают удовлетворенность учебой, а толерантность к неопределенности, конструктивная мотивация и конструктивная личностная позиция – увеличивают.

Как справедливо отметил В.А. Мазиллов, перспективный путь создания общей теории какого-либо психического явления состоит в скрупулезном анализе и выстраивании частных теорий для группы, класса явлений и попытках их последующего сопоставления (Мазиллов, 2022, с. 220). В этом плане представленная выше модель хорошо иллюстрирует современную тенденцию к интеграции психологического знания: с одной стороны, она является, казалось бы, весьма частной и ограниченной, учитывая лишь небольшой фрагмент психических свойств человека, однако, с другой стороны, она связывает в единую, целостную психологическую структуру явления, весьма разнородные – личностные свойства Темной Тетрады и толерантности к неопределенности, социальные факторы вовлеченности в киберсоциализацию и индикатор профессионализации (удовлетворенность профессиональной подготовкой в вузе). С нашей точки зрения, именно в такой интегративности состоит обобщенный смысл результатов данного исследования. В свою очередь, очевидна их потенциальная практическая, прикладная значимость – с учетом современных проблем высшего образования и современных условий тотальной вовлеченности молодых поколений в киберсоциализацию. Чтобы повы-

сить удовлетворенность студентов учебной работой в вузе, следует проводить со студентами целенаправленную работу по профилактике деструктивной вовлеченности в киберсоциализацию, разумному повышению уровня толерантности к неопределенности, формированию по отношению к киберсоциализации конструктивной мотивации и конструктивной личностной позиции. Кроме того, хотя эта задача является уже намного более трудной, целесообразно в рамках образовательного процесса в вузе уделять внимание возможной коррекции таких негативных личностных черт, как макиавеллизм, неклиническая психопатия и повседневный садизм.

### Библиографический список

1. PsyTests.org. Русский перевод короткого опросника Темной Тетрады (The Short Dark Tetrad, SD4). PsyTests.org, 2020. URL: <https://psytests.org/darktriad/sd4r.html> (дата доступа 19.05.2022).
2. Ленков, С. Л. Опросник вовлеченности в киберсоциализацию / С. Л. Ленков, Н. Е. Рубцова, Г. И. Ефремова // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6. С. 109–119.
3. Ловаков А. В. Связь между организационной идентификацией и благополучием работника: роль трудоголизма как медиатора: дис. ... канд. наук НИУ ВШЭ (PhD HSE). Москва: НИУ ВШЭ, 2018. 139 с.
4. Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 1998. 173 с.
5. Мазилев В. А. Судьба научной психологии в XXI столетии: время и бремя выбора // Методология современной психологии : сб. статей. Вып. 15 / под ред. В.В. Козлова, А.В. Карпова, В.А. Мазилова, В.Ф. Петренко. Москва-Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2022. С. 220–234.
6. Наследов А. Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 416 с.
7. Arbuckle J. L. IBM SPSS Amos 26: User's Guide. Armonk, NY: IBM, 2019. 693 p.
8. Asghar, M. Z. Breaching learners' social distancing through social media during the COVID-19 pandemic / M. Z. Asghar, A. Iqbal, P. Seitamaa-Hakkarainen, E. Barbera // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18. Article 11012.
9. Ashraf, M. A. Social media improves students' academic performance: Exploring the role of social media adoption in the open learning environment among international medical students in China / M. A. Ashraf, M. N. Khan, S. R. Chohan, M. Khan, W. Rafique, M. F. Farid, A. U. Khan // Healthcare (Basel, Switzerland). 2021. Vol. 9, no. 10. Article 1272.
10. Easa, N. F. COVID-19 and lack of socialization: does service innovation become an imperative for universities? / N. F. Easa, A. M. Bazzi // International Journal of Disruptive Innovation in Government. 2021. Vol. 1, no. 2. P. 82–103.
11. Gulzar, M. A. How social media use is related to student engagement and creativity: investigating through the lens of intrinsic motivation / M. A. Gulzar, M. Ahmad, M. Hassan, M. I. Rasheed // Behaviour and Information Technology. 2021.
12. Kline R. B. Principles and practice of structural equation modeling. 4th ed. New York: The Guilford Press, 2015. 534 p.
13. Koranteng, F. N. An empirical study of the relationship between social networking sites and students' engagement in higher education / F. N. Koranteng, I. Wiafe, E. Kuada // Journal of Educational Computing Research. 2019. Vol. 57, no. 5. P. 1131–1159.
14. Lenkov, S. L. Social environment as a predictor of destructive behavior in cyberspace / S. L. Lenkov, N. E. Rubtsova / Beskopylny A., Shamtsyan M. (eds). XIV International Scientific Conference INTERAGROMASH 2021. LNCS, vol. 247, pp. 711–724. Cham: Springer, 2022.
15. McLain D. L. Evidence of the properties of an ambiguity tolerance measure: the Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-II (MSTAT-II) // Psychological Reports. 2009. Vol. 105. № 3 (Pt. 1). P. 975–988.
16. Metin-Orta, I. Cyberloafing behaviors among university students: Their relationships with positive and negative affect / I. Metin-Orta, D. Demirtepe-Saygılı // Current psychology. 2021.

17. Paulhus, D. L. Screening for dark personalities: The Short Dark Tetrad (SD4) / D. L. Paulhus, E. E. Buckels, P. D. Trapnell, D. N. Jones // *European Journal of Psychological Assessment*. 2021. Vol. 37. №. 3. P. 208–222.
18. Rogowska, A. M. Satisfaction with life among university students from nine countries: Cross-national study during the first wave of COVID-19 pandemic / A. M. Rogowska, D. Ochnik, C. Kuśnierz // *BMC Public Health*. 2021. Vol. 21. Article 2262.
19. Shi, C. Effects of social media overload on academic performance: a stressor–strain–outcome perspective / C. Shi, L. Yu, N. Wang, B. Cheng, X. Cao // *Asian Journal of Communication*. 2020. Vol. 30, no. 2. P. 179–197.
20. Thompson, E. R. A Brief Index of Affective Job Satisfaction / E. R. Thompson, F. T. T. Phua // *Group & Organization Management*. 2012. Vol. 37, no. 3. P. 275–307.

УДК 159.9

В.А. Мазиллов

### ИНТЕГРАЦИЯ В ПСИХОЛОГИИ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И НОВЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме интеграции в психологии. Автор ретроспективно оценивает итоги своих исследований, посвященных проблеме интеграции психологического знания (2001-2022). Констатируется, что проблема интеграции в психологии в последние два десятилетия обсуждается интенсивно, несомненно, за эти годы были получены известные результаты. Однако следует отметить, что проблема интеграции в психологии в целом до сих пор в сколь-нибудь значимых масштабах не решена, поскольку существуют значимые психологические препятствия, наиболее ощутимым из которых является недостаточное внимание психологического сообщества к этой проблеме и, как следствие, недостаточная активность в ее разрешении. В статье отмечается, что актуальность проблемы интеграции неуклонно возрастает, в настоящее время проблема интеграции становится ключевой, а ее решение жизненной необходимостью для психологической науки, так как только интенсивная кумуляция и интеграция научного знания позволит психологии сохранить статус фундаментальной науки. В статье кратко намечена возможная программа действий по организации подготовительной работы по интеграции психологического знания. В статье представлен опыт работы по подготовке будущих психологов к решению проблемы интеграции научно-психологического знания, охарактеризованы дидактические средства ее осуществления.

**Ключевые слова:** психология, интеграция, наука, методология, предмет психологии, кумуляция знания, внутренний мир человека

V.A. Mazilov

### INTEGRATION IN PSYCHOLOGY: CURRENT PROBLEMS AND NEW PERSPECTIVES

**Abstract.** The article is devoted to the problem of integration in psychology. The author retrospectively evaluates the results of his research on the problem of the integration of psychological knowledge (2001-2022). It is stated that the problem of integration in psychology has been intensively discussed in the last two decades, undoubtedly, well-known results have been obtained over the years. However, it should be noted that the problem of integration in psychology as a whole has not yet been resolved on any significant scale, since there are significant psychological obstacles, the most tangible of which is the lack of attention of the psychological community to this problem and, as a result,

insufficient activity in its resolution. The article notes that the relevance of the problem of integration is steadily increasing, at present the problem of integration is becoming a key one, and its solution is a vital necessity for psychological science, since only intensive cumulation and integration of scientific knowledge will allow psychology to maintain the status of a fundamental science. The article briefly outlines a possible program of action to organize preparatory work for the integration of psychological knowledge. The article presents the experience of preparing future psychologists to solve the problem of integrating scientific and psychological knowledge, and characterizes the didactic means of its implementation.

**Keywords:** psychology, integration, science, methodology, subject of psychology, cumulation of knowledge, human inner world

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00089, <https://rscf.ru/project/22-28-00089/>

**Введение.** Проблема интеграции в психологической науке имеет свою историю. В предыдущих публикациях мы останавливались на истории исследований по интеграции в психологии в отечественной и зарубежной психологии (Мазилов, 2003, 2007, 2017). Нельзя не отметить, что в эти годы были получены значимые результаты, которые относятся и к углублению понимания интеграции в психологии, задач интеграции, ее видов и типов, методологических основ интеграции, механизмов интеграции психологического знания (Взаимодействие, 2018, 2019; Интеграция, 2020, 2021).

В рамках настоящей статьи очень кратко остановимся на субъективной истории проблемы. Иными словами, на том, как мотивы интеграции стали темой авторских исследований. Особое внимание уделим тем аспектам проблемы, решить которые не удалось. Важно выяснить причины, поскольку прогресс в этой области в наших исследованиях оказался существенно меньшим, чем ожидалось.

Важность интеграции подчеркивалась еще в 1998 году, когда было показано, что между различными направлениями, подходами, школами в психологии отсутствует необходимый уровень взаимопонимания и взаимодействия (Мазилов, 1998). Как методологическое средство, инструмент, позволяющий устанавливать соотношение между различными теориями психических явлений одного уровня были предложены технологии коммуникативной методологии (Мазилов, 2001). С 2002 года появляются первые специальные работы, посвященные различным аспектам проблемы интеграции психологического знания, в которых коммуникативная методология рассматривалась как основной инструмент целенаправленной интеграции (Мазилов, 2002, Mazilov, 2002, Мазилов, 2003). Одна из этих публикаций имела вполне символическое название «Тернистый путь к интеграции» (Мазилов, 2003). Двадцать лет тому назад предполагалось, что путь к интеграции совсем не прост, так как самые первые разыскания в этой области убедительно свидетельствовали, что для интеграции существуют серьезные препятствия психологического плана. В том, что интеграция представляет собой несомненную ценность, и будущее психологии связано именно с интеграционными процессами, не сомневался практически никто из действующих психологов, но реальность научной деятельности, ориентированной на оригинальность и поиск новизны любой ценой, направляла ученых не на поиск сходств, а заставляла искать в первую очередь и преимущественно различия.

Проблемам интеграции было посвящено значительное число работ (Мазилов, 2007а, 2007в, 2011, 2013, 2020а).

В ряде предшествующих работ было показано, что широко распространенная в психологическом сообществе идея, согласно которой психологические теории несоизмеримы, является не более, чем мифом (2017, 2017в, 2020). Поскольку в рамках настоящего текста нет возможности воспроизвести соответствующую аргументацию, отсылаем читателя к развернутому изложению (Мазилов, 2020). Если учесть, что сама теория (как и научный факт) имеют

свою структуру, то становится понятным – соотносить между собой целесообразно не теории в целом, а их составляющие. Однако, проблема на самом деле глубже.

Как показали специально проведенные исследования (Мазилев, 2017, 2013), не доказана ни несоизмеримость теорий в области психологии, ни несоизмеримость фактов. Впечатление о несоизмеримости теорий возникает в том случае, когда пытаются соотнести готовые теории как результат научного исследования. В этих работах было показано, что допускают соотнесение не теории как результат исследования, а предтеории – исходные представления исследователя. Предтеория чаще всего не осознается исследователем, но она легко может быть реконструирована историком психологии или независимым исследователем. Преимуществом соотнесения именно предтеорий является то, что предтеория представляет собой структурный инвариант, что делает соотнесение не только принципиально возможным, но и реальным. Факты, вопреки мнению Т. Куна, также соотносимы. Впечатление о несоотносимости фактов создается в том случае, если мы рассматриваем их, как Т. Кун, нерасчлененно в качестве простых явлений. Специальный анализ показывает, что факт в психологии имеет свою уровневую структуру, причем оказывается, что структурные компоненты факта соотносимы, то есть можно говорить об изменяющихся и константных компонентах структуры (Мазилев, 2020).

Принципиальная новизна подхода, реализуемого в коммуникативной методологии, состоит в том, что сопоставляются не завершенные оформленные психологические концепции одного уровня, а предтеории, которые, как упоминалось выше, являются структурными инвариантами, поэтому их компоненты соотносимы. В случае использования для соотнесения готовых теорий мы сравниваем две теории мышления (эмоций, личности, деятельности и т.д.), в результате чего складывается стойкое впечатление, что в них не совпадают значения терминов, поэтому проще сказать, что теории несоизмеримы. Предлагается сопоставлять компоненты предтеории, которые автором не формулируются и очень часто вообще не осознаются, но зато оказываются подлежащими реконструкции и соотносимыми.

В качестве дополнительной методологической процедуры (в самых сложных случаях) используется определение допустимого и запретного диапазонов для основных используемых автором понятий. Смысл коммуникативной методологии состоит, таким образом, в том, что сравниваемые концепции сопоставляются поэлементно в первую очередь по компонентам предтеории, которая представляет собой структурный инвариант. Инвариантность, как можно полагать, обусловлена общими закономерностями познания психического.

Не имея возможности продемонстрировать возможности подхода в сколь-нибудь полном объеме, ограничимся примером. Очень показательным является использование коммуникативной методологии в истории психологии. Скажем, известно несколько концепций деятельности или мышления, созданных различными исследователями.

Обычно диссертанты справедливо перечисляют авторов теории, скажем, деятельности, среди которых оказываются классики отечественной психологии С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев. Их теории деятельности существенно различны, но вряд ли стоит утверждать, что они несоизмеримы. К примеру, для С.Л. Рубинштейна базовыми категориями являются функция и процесс, тогда как для А.Н. Леонтьева в этом качестве выступают структура и генезис. Для одной концепции деятельности моделирующими представлениями выступает индивидуальный процесс труда (обусловленный социально), для другой – совместно-распределенное взаимодействие индивидов в решении общей задачи. Такого рода поэлементное сопоставление концепций позволяет значительно лучше понять сходства и различия концепций.

Можно, к примеру, вспомнить известную дискуссию в советской психологии между А.А. Леонтьевым и Б.Ф. Ломовым. А.А. Леонтьев, опирающийся на моделирующие представления речевой деятельности, естественно, полагал, что «деятельность» органически включает в себя «общение». Б.Ф. Ломов, для которого основой была индивидуальная деятельность, так же естественно и логично полагал, что использование категории «общение» является совершенно необходимым дополнением к «деятельности».

Примеры такого рода можно множить и множить. При этом совершенно ясно, что такие расхождения между разными авторами обусловлены базовыми представлениями авторов, поэтому речь никоим образом не идет об «упущениях» или «ошибках». Дело в том, что количество «степеней свободы» при рассмотрении психических явлений значительно больше, чем в любой из естественных наук. Это совершенно естественно, если принять во внимание сложность самих объекта и предмета психологической науки. Соответственно, имеется значительно большее число возможных аспектов анализа. В этой связи важно подчеркнуть, что при формулировании теории важнейшую роль играют неосознаваемые самим исследователем процессы. Речь, по сути, идет о том, что в рамках концепции коммуникативной методологии характеризуется как предтеория – исходные представления ученого. Она предшествует исследованию, часто вообще не осознается самим ученым и выступает в качестве неявного основания исследования. Выявлено, что предтеория играет определяющую роль при проведении исследования в области психологии (Мазилев, 1998). К сказанному стоит добавить, что уровневое строение научного факта в психологии (Мазилев, 2018) позволяет заключить, что и факты, которыми оперирует та или иная концепция, сопоставимы в значительно большей степени, чем представляется на первый взгляд.

Итак, авторские исследования продолжались более 20 лет, срок достаточно приличный, можно подвести некоторые промежуточные итоги, ретроспективно оценить пройденную часть «тернистого пути». Вероятно, главным итогом будет констатация, что проблема интеграции в психологии в целом до сих пор в сколь-нибудь значимых масштабах не решена. Интерес психологов к исследованию интеграционных психологов то резко увеличивался (пик его подъема пришелся на 2003-2007 гг.), то несколько снижался, но в течение всего этого времени оставался достаточно высоким. За последние годы отмечается новый рост популярности тематики интеграции, косвенным признаком чего является увеличение числа заявок на конференцию «Интеграция в психологии», которая проводится в ЯГПУ ежегодно. Важно подчеркнуть, что все это время интеграция неизменно представлялась психологам значимой ценностью, ориентированность на интеграцию и приверженность идеалам интеграции декларировались представителями психологического сообщества регулярно. Конечно, психологи тоже люди, им свойственно увлекаться, переоценивать значимость собственных пристрастий, в частности.

Однако, представляется, что в самое последнее время актуальность проблемы интеграции психологического знания достигла своего апогея, поскольку превратилась в насущную и первоочередную задачу, стоящую перед психологией. По нашему убеждению, в том случае, если в ближайшем будущем не произойдет существенного изменения установок психологов в плане усиления ориентации на интеграцию, психология рискует утратить позиции фундаментальной науки. В этом отношении особое значение имеет подготовка к решению проблемы интеграции сегодняшних студентов, завтрашних психологов.

Цель статьи: показать, что задача интеграции является для психологии первоочередной, поскольку ее незамедлительное решение становится условием выживания психологии как фундаментальной науки.

Кроме того, в настоящей статье автор ставит задачу кратко осветить следующие вопросы: наметить стратегию организации интегративной работы в психологии; в сжатом виде представить опыт работы авторов в направлении формирования у будущих психологов адекватного отношения к проблеме интеграции психологического знания.

Освещению этих трех вопросов будут соответственно посвящены три раздела настоящей статьи.

## **I. Выживание психологии**

В последнее время уже неоднократно приходилось писать о современной психологии, причем состояние современной психологической науки в публикациях оценивалось довольно пессимистически. Достаточно сказать, что одна из недавних публикаций имела название «Психология в борьбе за существование» (Мазилев, 2021). Возможно, эти выражения кем-то

будут сочтены очевидным преувеличением, поэтому поясним нашу мысль. Как нам представляется, современная психология вплотную подошла к той черте, за которой вероятно ее исчезновение как фундаментальной науки. Подчеркнем, что речь идет именно о существовании психологии как фундаментальной науки. Конечно, изучение психических явлений вряд ли исчезнет совсем, но опасна перспектива «размывания» психологии, при котором психологическая наука рискует «раствориться» в большом количестве частных поддисциплин («букет областей знания», «конгломерате наук о человеке»). Отмечается, что, возможно, психология и не представляет собой единой науки, а скорее конгломерат различных наук о человеке (Петренко, 2010).

Не будем здесь повторять, что в психологии уже почти полтора столетия не преодолен методологический кризис (Мазилев, 1998, 2020). Тем, кто полагает, что кризис психологии остался в прошлом, напомним – в психологии сегодня очевиден кризис, который явно является производным от общего, так и не получившего своего разрешения. Сегодня речь идет не столько об общем кризисе психологии, сколько о кризисе доверия к результатам исследований в области психологии (см. например (Schmidt, Oh, 2016)). Новоявленный кризис, напомним, заключается в том, что в современной психологии отсутствует необходимая репликация: повторные исследования, повторяющие проведенные ранее, не дают того же результата. Исследования, посвященные «кризису репликации», имели достаточно большой резонанс. Понятно, что такие публикации не способствуют повышению интереса к психологии и добавляют разочарования в возможностях научной психологии.

И совершенно ясно, что за кризисом репликации видится более общая проблема, не получившая разрешения – проблема предмета.

Престиж психологии как науки снижается, позиции психологов заметно теснят представители нейронаук и когнитивных наук. В этом нет ничего страшного, более того, конкуренция в науке имеет и позитивные следствия. Стоит заметить, что знание о психике, полученное в рамках, скажем, тех же нейронаук или когнитивной науки – другое знание – и фундаментальные психологические вопросы при этом принципиально остаются без ответов.

Не будем сейчас выяснять, какие причины привели к такому положению вещей, поскольку это потребовало бы значительного увеличения объема настоящего текста.

Отметим лишь, что научная психология при своем возникновении во второй половине девятнадцатого столетия получила большой кредит доверия от научного сообщества: она была признана самостоятельной наукой, но принципиальные недостатки вундтовского проекта были хорошо понятны современникам. Отсюда следует и огромная популярность вундтовской школы (появление научной психологии было долгожданным – наконец, и душевные явления стали изучаться научными методами) и обилие альтернативных подходов построения научной психологии. Здесь лишь заметим, что Вундт явился инициатором традиции узко-аналитического задания предмета. Противники Вундта, полемизировавшие с ним, возражали против конкретного понимания предмета психологии, но, предлагая свои варианты трактовки предмета, сохранили традицию узко-аналитического способа определения предмета. Поскольку, к сожалению, в рамках настоящей статьи нет возможности сколь-нибудь подробно рассмотреть этот вопрос, отошлем читателя к более развернутому изложению (Мазилев, 2021).

Констатируем, что научная психология таким образом становится множеством новых альтернативных подходов, фактически не соотнесенных между собой, но активно полемизирующих. Иными словами, множится число конкурирующих подходов, но не решается задача накопления психологического знания, поскольку авторы нового взгляда искренне убеждены в своей правоте и заблуждениях предшественников и оппонентов. Причина понятна – проводя исследования на узко-предметном материале, результаты распространяются исследователями на декларативный предмет.

В итоге в психологии сложилась своеобразная ситуация, породившая удивительное отношение к работам предшественников. Она прекрасно описана А.В. Юревичем, процитируем его блестящий текст: прошлое психологии «обычно предстает как скопление ошибок, нагромождение артефактов, паутина тупиковых направлений исследования или, в лучшем случае,

как беспорядочное накопление феноменологии, которое по отношению к психологии грядущего призвано сыграть ту же подготовительную роль, какую философия сыграла по отношению к науке. Именно в силу такого отношения к прошлому психологическое знание не кумулятивно, а любое новое направление психологической мысли уверенно отменяет все предыдущие, видя в них только «кладбища феноменологии», фон для оттенения своих достоинств и иллюстрации чужих ошибок» (Юревич, 2008, с. 5). Таким образом психология – в том числе и современная – представляет совокупность различных подходов, теорий, практически не соотнесенных между собой.

Более того, стратегия узко-аналитического задания исследования была канонизирована как анализ «по единицам». Не обсуждая здесь проблему в целом, отметим, что применительно к предмету психологии, движение от единицы к целому приводит в тупик. Причина понятна: не понимая природы целого, невозможно найти адекватные непонятному целому единицы.

Это означает, что проект научной психологии по большому счету пока не состоялся. Психология имела в течение целого столетия значительный кредит доверия. В настоящее время, похоже, он близок к тому, чтобы быть исчерпанным. Создается такое впечатление, что сейчас больше надежд возлагается на нейронауки и на когнитивные науки.

Уместно вспомнить, что на заре возникновения научной психологии замечательный русский психолог В.Ф. Чиж высказывал надежды на то, что психология наконец начнет накапливать, кумулировать научное знание. Обратим внимание, что нижеприведенные строки написаны в 1886 году: «В прошлом психологии мы не находим самого главного признака того, что предмет изучался научно – равномерного прогресса; известно, например, как мало помалу развивалась механика, выяснялись новые факты, создавались все более и более объясняющие теории, предыдущее дополнялось, а не уничтожалось последующим; не то в психологии: каждая новая система прежде всего объявляла несостоятельными все предыдущие, потому что это были метафизические системы психологии, а не последовательная разработка психологии как науки» (Чиж, 1886, с. 5).

Оценивая позицию В.Ф. Чижа, мы спустя много десятилетий можем констатировать, что, по большому счету, в главном она не утратила своей справедливости. Вновь возникающие подходы направлены на утверждение нового взгляда. Практически каждый новатор пытался распространить свой подход на как можно более обширную область, но за малым исключением почти никто не ставил задачи ассимилировать накопленный в психологии опыт. Отсюда понятна главная причина «пробуксовки» интеграции: отсутствие платформы, на которой возможна консолидация и накопление знания. И первым шагом должна явиться такая трактовка предмета, которая позволит этой аккумуляционной платформе функционировать.

Для непредвзятого наблюдателя современная психология представляет картину весьма похожую на ту, которая создалась у великого физика Эрвина Шредингера, анализировавшего философию. Приношу извинения за еще одну пространную цитату (должны же мы чему-то учиться на классическом опыте!). «Когда знакомишься с так называемыми объективными историческими изложениями старой или новой философии, отталкивающее впечатление производит то, что постоянно читаешь: «А» представлял такую-то, «В» - другую точку зрения, тот был «Х»-овистом, этот «V»-ианцем, он придерживался той или иной системы, или частично той, частично этой, причем представления противопоставляются друг другу таким образом, как будто речь идет о действительно различных воззрениях на один и тот же предмет. Такое изложение почти вынуждает нас считать безумцем одного из двух мыслителей, а может быть и обоих сразу или по меньшей мере полагать, что один из них исчерпал свои мыслительные способности. Приходится лишь удивляться: как их потомки и мы сами могли считать достойной внимания бессмысленную болтовню этих тупоголовых. В действительности же речь идет, по крайней мере в большинстве случаев, о вполне обоснованных убеждениях превосходно мыслящих людей и поэтому можно быть уверенным, что разнообразие суждений обусловлено разнообразием предмета, в то время как различные стороны объекта оказались, по-видимому, снятыми рефлектирующим сознанием. Критическое изложение должно было бы попытаться не подчеркивать противоположности, как это обычно делают, а свести эти различные стороны



к единой картине, само собой разумеется, без компромиссов, благодаря которым могут возникнуть лишь путанные, сбивчивые, а потому с самого начала ложные высказывания.

Истинное зло в следующем: превращение мысли в посредствующее и осязаемое слово подобно работе шелкопряда. Словесный материал получает свою ценность лишь благодаря приданию ему формы. При свете же дня он костенеет, отчуждается, лишается пластичности. Мы можем при помощи запечатленных слов вызвать ту же самую мысль легче и по собственному желанию, однако, быть может, никогда не сможем снова пережить ее в той же первоначальности, как прежде. Поэтому последние и глубочайшие достижения познания есть и останутся *voce meliora*» (Шредингер, 2017, с. 18-19).

В психологии нет системы, нет кумуляции знания, поэтому в дефиците обобщения. По большому счету накопление знания идет только в узких рамках того или иного подхода и... умирает вместе с ним...

В.П. Зинченко предупреждал, что «история психологии - не поле брани, усеянное телами умственно отсталых предшественников» (Зинченко, 2012).

Вероятно, первым на это неблагополучие обратил внимание великий Герман Эббингауз. Широкую известность получило выражение Германа Эббингауза, которым он открывал свой знаменитый очерк психологии (1908, русский перевод 1911). Психология, по его словам, «имеет длинное прошлое, но краткую историю» (Эббингауз, 1911, с. 9). Тогда еще казалось, что история только начинается, что впереди свершения и открытия, которые все изменят, все пойдет по-другому, будет не как в «прошлом»... Однако стоит отдать должное прозорливости Германа Эббингауза, который в том же «Очерке» отмечал: «Нужно, конечно, от всего сердца желать, чтобы психология никогда не потеряла своей связи с философией настолько, насколько случилось это, к невыгоде обеих сторон, с естествознанием» (Эббингауз, 1911, с. 25). Обратим внимание, что такого же мнения – психология должна быть философской наукой – придерживались и другие корифеи психологии начала XX века, в частности, У. Джемс, Э. Титченер и др.

Речь идет, конечно, о том, что философское видение психологических проблем позволяет охватить предмет психологической науки целиком, не сводя к узко-предметной трактовке (о которой речь шла выше). Трагедия психологии состояла (и, увы, состоит) в том, что за самостоятельность пришлось заплатить слишком дорого – цена оказалась непомерной: утрата целостности предмета, замена его узко-аналитическими вариантами трактовки существенно затормозила развитие психологической науки.

По сути именно на это указывал в 1940 году С.Л. Рубинштейн, когда утверждал, что становление психологии как самостоятельной науки не завершено. Среди тех задач, которые необходимо решить, классик советской психологии называет создание системы психологии. Время «завершенных систем» явно прошло, С.Л. Рубинштейн это прекрасно понимает. Конечно, речь идет не о создании какой-либо завершенной системы, но той основы, которая позволяет ассимилировать и аккумулировать психологическое знание. Система не результат, но радикальное условие накопления знания.

Как это можно делать – показал сам С.Л. Рубинштейн своими «Основами общей психологии» (1940, 1946).

Не имея возможности рассмотреть проблему в полном объеме (для этого понадобился бы совершенно другой формат), все же обозначим один важный момент. Как представляется, требует ответа вопрос: почему вопрос выживания психологии как фундаментальной науки сегодня становится на повестку дня в столь острой форме? С нашей точки зрения, ответ прост. Психология практически исчерпала кредит доверия, который был фактически безграничным во второй половине девятнадцатого столетия, когда научная психология о себе впервые заявила, который был огромным на протяжении XX столетия. Сейчас у психологии появились конкуренты в лице нейро- и когнитивных наук, причем успешно теснящие психологию на ее традиционных проблемных полях. Повторим – знание о психике, полученное в рамках, скажем, тех же нейронаук или когнитивных наук – другое знание – и фундаментальные психологические вопросы при этом принципиально остаются без ответов. Психология должна дать

ответы по основным проблемам – психофизической, психофизиологической, психосоциальной, психогностической и др. – никто, кроме психологии этого сделать не может. При всем уважении к конкурентам, отметим, что в их задачи получение ответа на эти вопросы не входит. Поэтому судьба психологии в руках самих психологов – или они покажут, что психология действительно является фундаментальной наукой, способной внести свой вклад в построение современной научной картины мира и человека, или реально превратится в множество подходов, решающих локальные задачи, и совершенно не претендующих на звание науки о удивительном и возвышенном, как некогда полагал Аристотель.

## **II. Стратегия организации интегративной работы**

Как уже неоднократно отмечалось, первыми шагами в данном направлении должен быть осуществлен переход к совокупному предмету, охватывающему все проблемные поля современной психологии, что позволит создать площадку для сборки (подробно см. (Мазилов, 2017, 2020).

Возможный выход из сложившейся ситуации может быть обнаружен в работах В.Д. Шадрикова, который предложил использовать в качестве предмета психологии понятие внутренний мир человека (Шадриков, 2006; Шадриков, Мазилов, 2015).

Конструкт внутренний мир человека соответствует совокупному пониманию предмета, полностью охватывает пространство психической реальности. Достоинством такой трактовки предмета психологии является то, что она максимально близка традиционной номенклатуре психических явлений. Пересмотр категории способности и введение в употребление понятия мысль позволили В.Д. Шадрикову выстроить архитектуру внутреннего мира человека, внутри которой каждый компонент внутреннего мира выполняет свои функции в рамках целого. Проведенные изменения позволили преодолеть функционализм и непротиворечиво соединить в рамках целого компоненты внутреннего мира человека. Поскольку архитектура внутреннего мира представлена как уровневое образования (выделяются индивидуальный уровень, а также уровни субъекта и личности), архитектура приобретает объем. Особым достоинством представленной модели является то, что она имеет значительный потенциал в плане интеграции психологического знания, поскольку может выступать своего рода «площадкой для сборки» и сопоставления результатов исследований тех или иных явлений в разных подходах, использование конструкта внутренний мир человека позволяет использовать возможности причинно-следственного объяснения, избегая редукции психического к непсихическому (Мазилов, 2020).

Итак, необходимо обратиться к категории предмет психологии, при этом нужно проследить, чтобы предмет как центральная категория методологии психологии выполнял свои функции и имел соответствующие характеристики. Предмет психологии должен быть сконструирован не узко-аналитическим способом, а синтетическим.

Дальнейшие шаги связаны с переходом к собственно работе по интеграции. Сразу отметим, что панацеи, как нам представляется, не существует. Единственно, что можно предложить – это длительная трудоемкая работа, требующая много усилий.

В ряде предшествующих публикаций было показано, что природа психологического знания такова, что позволяет получать – как результат и продукт психологического исследования – лишь парциальные модели (см. подробно (Мазилов, 2022, 2021)) (Мазилов, 2020).

Итак, природа психологического знания такова, что в настоящее время научная психология может продуцировать лишь частные теории, которые привычно принимаются за общие. Поэтому – на пути к потенциальной более общей теории какого-то психического явления – необходимы скрупулезный анализ и выстраивание частных теорий для группы, класса явлений и попытки их соотнесения, в процессе этого анализа и сопоставления должно определиться совпадающее и различное, что поможет понять, чем именно обусловлены различия. В современной методологии психологии существует соответствующий научный аппарат (Мазилов, 2020).

Отметим, что соотнесение, о котором было упомянуто выше, предполагает выполнение некоторых основных условий.

Остановимся на этом более подробно.

До тех пор, пока психология не будет готова приступить к объяснению природы психического, надо исходить из предмета в целом, то есть охватывающего всю психику человека в совокупности. Это означает, что предметом должен быть именно совокупный предмет. Все пространство психической реальности должно быть представлено потому, что только выполнение этого условия позволяет охватить взаимные влияния составляющих этого целого. В рамках совокупного предмета как целого должна быть переосмыслена роль основных составляющих предмета. Это требуется для того, чтобы уточнить роль каждого входящего в структуру предмета явления и уточнить его роль с точки зрения целого.

Уточнение роли каждого компонента, входящего в структуру предмета, позволит и может создать архитектуру психического, которая необходимо должна иметь уровневое измерение, поскольку каждый компонент структуры психического существует и может функционировать в разных уровнях.

В психологии фактически нет общих теорий (концепций), поскольку все они созданы на ограниченном эмпирическом материале на основе неявных допущений, определивших по сути характер концепции. Поэтому требуется специальная и достаточно кропотливая работа по постепенному расширению концепции явления путем соотнесения с другими концепциями того же явления, имеющими в основе другие допущения. Подчеркнем, работа трудоемкая, рассчитанная на долгий срок и не сулящая участникам личной славы, поскольку очевидно, что это общее дело психологического сообщества.

### **III. Формирование у будущих психологов адекватного отношения к проблеме интеграции психологического знания**

Любая наука – и психология никоим образом не исключение – представляет собой деятельность профессионалов разных поколений, направленную на получение и обоснование научного знания в какой-то предметной области, причем преемственность в развитии науки обеспечивается сменой научных поколений. Традиционно ведущая роль в этом процессе принадлежит старшим поколениям, чьи нормы и ценности ассимилируются научной молодежью. В науковедении известна теория научных эстафет, широко распространено понятие «научная школа», предполагающее, что полноценной школой может считаться лишь имеющая не менее трех поколений ученых.

Все это свидетельствует о том, что будущее психологии в значительной степени зависит от того, какие установки будут сформированы у студентов, которые через очень короткое время станут профессиональными психологами.

Поскольку интеграция психологии относится к числу не только остроактуальных, но и перспективных проблем, полагаем, что уже в процессе обучения в университете важно готовить будущих психологов к правильному отношению и адекватной оценке проблем, с которыми придется столкнуться в профессиональной деятельности.

В настоящей статье предельно кратко обозначим те направления деятельности, которые использовались в плане подготовки к решению проблемы интеграции.

Авторы исходили из того, что готовить должна вся система вузовской подготовки, но ключевая роль должна принадлежать таким дисциплинам как 1) общая психология; 2) история психологии; 3) методологические основы психологии.

В.Д. Шадриковым и В.А. Мазиловым был подготовлен учебник нового типа, впервые изданный в 2015 году (Шадриков, 2015). Отметим, что данный учебник переиздавался (Шадриков, 2015; Шадриков, 2016; Шадриков, 2017; Шадриков, 2018; Шадриков, 2019; Шадриков, 2020). Основная цель авторов состояла в том, чтобы дать изучающему психологию представления о внутреннем мире человека и с этих позиций посмотреть на себя через зеркало психологического знания; увидеть всю сложность человеческой психики и пути ее развития, а следовательно, и развития самого себя. Традиционные для психологии феномены — восприятие,

представление, воображение, мышление, переживания, воля и др. - рассматриваются как проявления мира внутренней жизни человека. Авторы учебника, вслед за С.Л. Рубинштейном, считают, что учебная книга должна сочетать в себе как дидактические, так и научные задачи. Поэтому учебник содержит не только устоявшийся материал, но и ставит новые проблемы или дает новую трактовку традиционным вопросам. Для примера можно указать авторский подход к пониманию и развитию внутреннего мира человека, формированию личностных качеств, дается новая трактовка понимания способностей, восстанавливается в правах «мысль» как одна из основных категорий психологии, традиционное для отечественной психологии понятие деятельности излагается с позиций системогенетического подхода.

Таким образом, данный учебник дает целостное представление о предмете психологии, психологические феномены непротиворечиво вписаны в архитектуру внутреннего мира человека.

В качестве дополнения к учебнику авторами был осуществлен масштабный проект создания хрестоматии по общей психологии (Общая психология, 2019; Общая психология, 2019а; Общая психология, 2020; Общая психология, 2020а; Общая психология, 2020в; Общая психология, 2020б). Первоначальный проект предполагал создание пяти томов, в ходе работы составители пришли к заключению, что необходим дополнительный шестой, освещающий перспективы развития психологии.

Хрестоматия содержит наиболее важные труды видных мыслителей с Античности до наших дней, посвященные исследованию внутреннего мира человека и его развития. Именно эти темы, на наш взгляд, являются ключевыми для трактовки объекта и предмета психологии и общей психологии в целом. Еще несколько десятилетий тому назад общепринятым было положение о единой психологической науке, где общая психология представляет «ядро» психологии, вокруг которой группируются ее отрасли. В 1970-е годы обсуждался тезис, вызывавший тогда жаркие дискуссии, – как будет развиваться общая психология: «в ствол» или «в куст». Эта метафора отражала различия в позициях исследователей, согласно которым психология должна была строиться на одном (ствол) или нескольких (куст) базовых понятиях. Характерно, что само концептуальное единство психологии в те времена под сомнение не ставилось – оппоненты были в этом вопросе единодушны. К настоящему времени положение радикально изменилось. Многие авторы считают, что общая психология уже не существует, нет и единой психологической науки, а есть скорее конгломерат наук с разными объектами и методами исследования. Некоторые идут еще дальше, утверждая, что можно говорить о существовании не наук, а лишь о наличии различных исследовательских подходов. В частности, можно услышать, что название «психология» не выражает современного состояния этой научной области; что полноценной науки о психике к началу XXI столетия так и не появилось, что пройденный психологией исторический путь во многом случаен и гордиться там нечем; что прошлое психологической науки недостойно, чтобы на него ссылаться и к нему апеллировать; что психологии как единой дисциплины не существует. Что в психологии имеется лишь множество различных исследовательских подходов, фактически не связанных между собой. Во всех этих случаях возникает искушение, состоящее в том, что кроме своего узкого подхода, развиваемого в той или иной научной школе, психологу знать более ничего и не надо. Составители хрестоматии полагают, что психология – фундаментальная наука, находящаяся в процессе становления, который еще не завершился. И на сегодня в психологии накоплено огромное количество разнообразного материала: теории и концепции разного уровня, гипотезы и обобщения, материалы многочисленных исследований, закладывающие предпосылки для крупных обобщений. Но реальное богатство материалов, которым располагает психология, зачастую не осознается представителями научного сообщества в едином ключе, и колоссальный массив данных воспринимается как недостаточно упорядоченный, соотнесенный, организованный. Одна из причин видится в том, что в психологии до сих пор выполнено мало обобщающих работ, где было бы показано сходство значительного числа проведенных исследований, выделено и обозначено общее, объединяющее раз-

ные подходы. Короче говоря, в современной психологии недостаточно представлен необходимый методологический анализ накопленных знаний. В качестве объединяющего начала искомой методологии, по мнению составителей, может выступить широкая трактовка предмета психологии как внутреннего мира человека, которая объединяет многие подходы – от философских рассуждений Античности и Средневековья до развернутых психологических теорий, от наивных умозрений до современных экспериментальных исследований.

Понятие внутреннего мира человека – наиболее объемная категория психологической науки, охватывающая психическую жизнь в отличие от внешнего «непсихического» мира. Эта категория уникальна тем, что она ничего не отрицает, не предлагает отказываться от каких-либо исследований и разработок, а несет в себе объединительное начало, очерчивая предметную область психологии. Все корректные и добросовестные исследования, проведенные психологами разных поколений, могут быть объединены этой общей идеей, включены в общий контекст. Столкновение различных точек зрения – нормальное состояние науки, одно из первых условий ее развития. Но в том-то и дело, что противостояние различных направлений психологической мысли, а мы здесь назвали далеко не все, носит парадигмальный характер, определяет их концептуальную несовместимость. А это очевидным образом сдерживает консолидацию психологических воззрений, вызывает фрагментацию научной психологии на множество школ и течений и в конечном счете тормозит переход психологии на постклассическую стадию развития, что и обуславливает ее отставание от других естественных и некоторых гуманитарных наук.

История психологии представлена авторами (В.А. Мазилев и Ю.Н. Слепко) как единый процесс (Мазилев, Слепко, 2012; 2012а; 2014; 2015; 2018). Одной из закономерностей данного процесса является прогресс психологического познания, идущего от разработки простых моделей к более сложным, углубляющим понимание психических явлений. Таким образом, интеграция выступает доминирующим вектором развития психологического знания. С учетом этого разработаны программа и учебный комплекс дисциплины.

Авторы разделяют точку зрения о необходимости усиления методологической составляющей истории психологии. При описании и изложении истории психологии существенным недостатком обычно является описательность. Значение истории психологии состоит не только в том, чтобы обеспечить сведениями о «прошлом науки», но, в первую очередь, – перефразируя известное высказывание Р. Коллингвуда – знанием о том, что наука «собой представляет», т.е. каковы ее реальные возможности. К сожалению, приходится констатировать, что история психологии – и отечественная и зарубежная – в значительной степени до сих пор остается описательной наукой, перечислением имен, направлений, событий, теорий. Разумеется, это не означает того, что в данном направлении ничего не делается. В первую очередь необходимо отметить многолетние исследования М.Г. Ярошевского, в которых получил оформление категориальный анализ в истории психологии. Но в целом отмеченная картина достаточно характерна. Причина такого положения вещей, на наш взгляд, в значительной степени в том, что при анализе психологических концепций недостаточно используется методологический анализ. Это не дает возможности решить важные историко-психологические вопросы, избавиться от многочисленных мифов, бытующих в истории психологической науки. Использование методологического анализа, напротив, позволяет конструктивно рассмотреть многие историко-психологические вопросы. История психологии для будущих профессиональных психологов должна иметь опору в методологии, т.к. важность такой подготовки переоценить невозможно: высококлассный психолог-исследователь может сформироваться только в том случае, если будет иметь представление о внутреннем устройстве психологической концепции, о реальных детерминантах выбора методов исследования и т.п. История психологии представляет собой идеальный «полигон» для проведения такой подготовки. Таким образом история психологии сближается с методологией, представляя собой своего рода историческую методологию науки. Могут быть описаны основные принципы построения и содержание университетского курса «История психологии», акцентирующего методологиче-

ские проблемы (Мазиллов, Слепко, 2014; Мазиллов, Слепко, 2015; Мазиллов, Слепко, 2018). Инструментом подобного акцентирования выступает концепция коммуникативной методологии, ориентированная на соотнесение различных психологических концепций. В основе концепции коммуникативной методологии лежит модель соотношения теории и метода в психологии. Данная модель представляет собой структурный инвариант, поэтому может быть использована в качестве основы для осуществления соотнесения психологических концепций (данная схема неоднократно публиковалась, см., например, (Мазиллов, 2002; Мазиллов, 2007; Мазиллов, 2008; Мазиллов, 2013). Предложен и описан вспомогательный аппарат коммуникативной методологии, представлена конкретная технология интеграции психологического знания, разработанная на основе коммуникативной методологии.

Методологические основы психологии представляют собой дисциплину, в ходе освоения которой студенты овладевают собственно интеграцией психологического знания, основными положениями и технологиями коммуникативной методологии.

Таким образом, можно полагать, что у студентов в ходе вузовской подготовки в той или иной степени формируется готовность к адекватному восприятию и пониманию проблемы интеграции в психологии.

**Заключение.** Проблема интеграции, как можно было увидеть, сохраняет свою высокую актуальность. Несомненно, что исследования по данной проблеме несмотря на все объективные и субъективные трудности и препятствия должны продолжаться. Поэтому следующая конференция 2023 года (как и настоящая) будет посвящена дальнейшему обсуждению различных аспектов проблемы интеграции в психологической науке: пониманию интеграции в психологии, задач интеграции, ее видов и типов, методологических основ интеграции, механизмов интеграции психологического знания, представлению конкретных результатов исследований, направленных на интеграцию научного знания в психологии.

#### **Библиографический список**

1. Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования: материалы I Национальной научно-практической конференции с международным участием / под науч. ред. проф. В. А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. 188 с.
2. Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования: материалы II Национальной научно-практической конференции с международным участием / под науч. ред. проф. В.А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. 132 с.
3. Зинченко В.П. О методологической культуре психологов (от монизма к плюрализму) // Культурно-историческая психология. 2012. Том 8. № 1. С. 59–68.
4. Интеграция в психологии: теория, методология, практика: материалы III национальной научно-практической конференции с международным участием / под науч. ред. доктора псих. наук, проф. В.А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 279 с.
5. Интеграция в психологии: теория, методология, практика: материалы III национальной научно-практической конференции с международным участием / под науч. ред. доктора псих. наук, проф. В.А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 206 с.
6. Мазиллов В.А. Научная психология: на пути к интеграции психологического знания // ЧФ. Социальный психолог: Журнал для психологов. 2002. № 1. С. 30-35.
7. Мазиллов, В. А. О некоторых резервах фундаментализации профессиональной подготовки психолога в современном вузе / В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. Вып. 1(9). С. 44-47.
8. Мазиллов В.А. Проблемы подготовки психолога в современной высшей школе // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2012. Выпуск 2(24). 2012. С.35-42.
9. Мазиллов, В. А. Программа дисциплины «Методологические основы психологии» / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 78 с.
10. Мазиллов, В. А. История психологии: учебно-методический комплекс дисциплины // В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. 291 с.

11. Мазиллов, В. А. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Методологические основы психологии» для студентов направления «Психология» (квалификация – бакалавр психологии) / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко. Ярославль : МАПН, 2012.
12. Мазиллов, В. А. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «История психологии» для студентов направления «Психология» (квалификация – бакалавр психологии) / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко. Издание второе, стереотипное. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012.
13. Мазиллов В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль : МАПН, 2007.
14. Мазиллов В. А. Интеграция психологического знания: методологические проблемы. Ярославль : МАПН, 2008. 112 с.
15. Мазиллов В. А. Научная психология: тернистый путь к интеграции // Труды ярославского методологического семинара: Методология психологии. Ярославль: МАПН, 2003. С. 205-237.
16. Мазиллов В. А. Психология на пороге XXI века. Ярославль : МАПН, 2001. 112 с.
17. Мазиллов В. А. Прогресс на фоне кризиса // Вопросы психологии. 2017а. № 6. С. 107-116.
18. Мазиллов, В. А. Новые перспективы психологии деятельности / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 162-164.
19. Мазиллов В. А. Методология современной психологии: актуальные проблемы // Сибирский психологический журнал. 2013. № 50. С. 8-16.
20. Мазиллов В. А. Методология психологии на современном этапе: проблемы и перспективы // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией Ю.П. Поваренкова. Ярославль : ЯГПУ, 2007б. С. 42-48.
21. Мазиллов В. А. Когнитивная методология психологической науки: уровневый подход // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. V Всероссийская научно-практическая конференция ; под редакцией Ю.П. Поваренкова. Ярославль : ЯГПУ, 2011. С. 57-59.
22. Мазиллов В. А. Психология в борьбе за существование // Методология современной психологии. Вып. 13. Москва-Ярославль : ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2021. С. 259-286.
23. Мазиллов В. А. Биосоциальная проблема в контексте методологии психологической науки // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 3. С. 122-130.
24. Мазиллов В. А. О психологических понятиях и методологии психологии // Вопросы психологии. 2020а. № 1. С. 71-83.
25. Мазиллов В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.
26. Мазиллов В. А. Предмет психологии. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 186 с.
27. Мазиллов В. А. Теория и метод в психологии. Ярославль : МАПН, 1998. 356 с.
28. Общая психология: хрестоматия в 5 томах. Т. 1 / Составители В.А. Мазиллов, В.Д. Шадриков при участии А.А. Костригина. Москва : РИД РосНОУ, 2019. 876 с.
29. Общая психология: хрестоматия в 5 томах. Т. 2 / Составители В.А. Мазиллов, В.Д. Шадриков при участии А.А. Костригина. Москва : РИД РосНОУ, 2019. 508 с.
30. Общая психология: хрестоматия в 5 томах. Т. 3 / Составители В.А. Мазиллов, В.Д. Шадриков, М.В.Груздев при участии А.А. Костригина. Москва : Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2020. Т. 3. 696 с.
31. Общая психология: хрестоматия в 5 томах. Т. 4 / Составители В.А. Мазиллов, В.Д. Шадриков, М.В.Груздев при участии А.А. Костригина. Москва : Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2020а. Т. 4. 644 с.
32. Общая психология: хрестоматия в 5 томах. Т. 5 / Составители В.А. Мазиллов, В.Д. Шадриков, М.В.Груздев при участии А.А. Костригина. Москва : Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2020б. Т. 5. 796 с.
33. Общая психология: хрестоматия в 5 томах. Т. 6, дополнительный / Составители В.А. Мазиллов, В.Д. Шадриков, М.В.Груздев при участии А.А. Костригина. Москва : Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2020в. Т. 6. 440 с.

34. Петренко В. Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. Москва : Новый хронограф, 2009. 440 с.
35. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва : Гос. уч.-пед. изд.-во мин. просв. РСФСР, 1946. 704 с.
36. Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса // Рубинштейна С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973а, с. 19-46.
37. Рубинштейн С. Л. Философские корни экспериментальной психологии // Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973б, с. 68–90.
38. Фритт К. Мозг и душа: Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир. Москва : Астрель: CORPUS, 2010. 335 с.
39. Чиж В. Ф. Научная психология в Германии. Санкт-Петербург, 1886. 107 с.
40. Шадриков В. Д. Внутренний мир человека. Москва : Логос, 2006. 386 с.
41. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. Москва : ИП РАН, 2019. 274 с.
42. Шадриков В. Д., Мазилев В.А. Общая психология. Москва : Юрайт, 2015. 411 с.
43. Шадриков В. Д., Мазилев В.А. Общая психология. Москва : Юрайт, 2016. 411 с.
44. Шадриков В. Д., Мазилев В.А. Общая психология. Москва : Юрайт, 2017. 411 с.
45. Шадриков В. Д., Мазилев В.А. Общая психология. Москва : Юрайт, 2018. 411 с.
46. Шадриков В. Д., Мазилев В.А. Общая психология. Москва : Юрайт, 2019. 411 с.
47. Шадриков В. Д., Мазилев В.А. Общая психология. Москва : Юрайт, 2020. 411 с.
48. Шредингер Э. Моя жизнь, мой взгляд на мир: автобиография и философское завещание. Москва : УРСС; ЛЕНАНД, 2017. 208 с.
49. Эббингауз Г. Очерк психологии. Санкт-Петербург: Изд. О.Богдановой, 1911. С. 242.
50. Юревич А. В. Психология в современном обществе // Психологический журнал. 2008. № 6. Т. 29. С. 5-14.
51. Mazilov V. A. About Methodology of Russian Psychology of Today // Psychological Pulse of Modern Russia. Moscow-Jaroslavl: International Acad. of Psychology, 1997. P. 126-134.
52. Mazilov V. A. Integration of psychological knowledge: new prospects // Personality versus authorities and society. Proceedings of II Asian Pacific International Congress of psychologist. Khabarovsk: Far East, 2002. Pp. 141-144.
53. Schmidt, F. L. The Crisis of Confidence in Research Findings in Psychology: Is Lack of Replication the Real Problem? Or Is It Something Else? / F. L. Schmidt, I.-S. Oh // Archives of Scientific Psychology. 2016. № 4. P. 32-37.

УДК 159.9: 659.1. 013

А.Е. Масляная

## **ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ПРЕДПОЧТЕНИЯ ОБРАЗА РЕКЛАМНОГО ПРОДУКТА И Я-КОНЦЕПЦИИ ПОТРЕБИТЕЛЯ**

**Аннотация.** В статье приводится обзор научных источников по теме взаимоотношений предпочтений образа рекламного продукта и Я-концепции в отечественной и зарубежной литературе. Систематизированы основные подходы к определению предпочтений, описаны типы и структура. Приводятся особенности образа рекламного продукта. Выявлена взаимосвязь Я-концепции и предпочтений образа рекламного продукта. Рассмотрены механизмы проникновения содержания Я-концепции в процессе становления потребительских предпочтений.

**Ключевые слова:** Я-концепция, предпочтения потребителей, образ рекламного продукта, Я-концепция и предпочтения потребителей.



## THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PREFERENCE OF THE IMAGE OF AN ADVERTISING PRODUCT AND THE SELF-CONCEPT OF THE CONSUMER

**Abstract.** The article provides an overview of scientific sources on the topic of the connection between the preferences of the image of an advertising product and the self-concept in Russian and foreign literature. The main approaches to determining preferences were systematized, types and structure were described. The features of the image of the advertising product are given. The interaction of the self-concept and preferences of the image of the advertising product is traced. The mechanisms of entry of the self-concept in the process of formation of consumer preferences are considered.

**Keywords:** self-concept, preferences of consumers, product image in advertising, self-concept and preferences of consumers.

Человек современной цивилизации живет в информационном пространстве, в том числе рекламном. Как отмечает И.В. Кузнецова, реклама позволяет сделать популярными самые разные товары, грамотно преподнести аудитории образ организации, эффективно провести политическую и государственную кампании (Кузнецова, 2010).

«Парадигма потребления», господствующая в обществе, способствует развитию производства и появлению избыточного количества предложений на рынке товаров и услуг, возникает острая конкуренция рекламных кампаний. В подобных условиях необходимо искать способы эффективного привлечения потребителей товаров. Исследования с уклоном на изучение личностных особенностей потребителей, признаны наиболее перспективными. Потребитель товаров и услуг – активный субъект, который обращает внимание не только на физические характеристики товара, но и на подаваемый в рекламном сообщении образ.

Цель исследования - выяснить, существует ли связь предпочтений образа рекламного продукта и Я-концепции. Объект – Я-концепция и предпочтения образа рекламного продукта. Предмет – наличие или отсутствие связи между феноменами предпочтения и Я-концепция. Гипотеза – Я-концепция потребителей связана с их предпочтениями образов продуктов в рекламе. Основной метод исследования: анализ научных источников по теме.

Проведенный теоретический анализ показал, что тема *Я-концепции* в разные исторические периоды достаточно часто интересовала как отечественных, так и зарубежных исследователей. Данный вопрос в своих трудах рассматривали: У. Джемс, Ч. Кули и Дж. Мид, Р. Бернс, К. Роджерс, Дж. Стейнс, И.С. Кон, И.В. Барышникова, А.В. Иващенко, В.С. Агапов, Ж.А. Максимова, Я.Г. Залевская и др. Проблему *предпочтений* раскрывали такие ученые, как Дж. Энджел, Р. Блекуэлл, П. Миниард, Г. Найт, Б.С. Алишев, О.С. Посыпанова, А.А. Маркушина и т.д. Понятие "*образ рекламного продукта*" отразилось в трудах: Л.В. Лебедева, Г.С. Атакьян, А.В. Овруцкий, О.Н. Кравченко и др. Обсуждали *связь Я-концепции и предпочтений*: Е.Л. Доценко, Т.Л. Сморгалова, Т.В. Болдырева, Н.В. Антонова, О.И. Патоша, Н.Н. Казиева и др.

Представляя материалы исследования в данной публикации, первоначально обозначим суть понятия "предпочтение". Вопрос о потребительских предпочтениях хотя и попадал в фокус внимания исследователей, однако является до сих пор недостаточно проработанным, тем более лишь немногие авторы рассматривают типы предпочтений и их структуру (Воловская, Идрисова, 2020). Разнообразие предпочтений сигнализирует об избирательном отношении к окружающему миру (Петров, 2008).

В отечественном научном пространстве выделяются несколько направлений в изучении термина "предпочтения". Наиболее популярными являются: социально-психологическая, экономическая (в том числе, маркетинговая) версии.

В рамках социальной психологии предпочтения потребителей связывают с позитивным отношением к товару, услуге в плоскости субъект-объект, обусловленным социальными и

личностными факторами. Модальность отношения - главный определяющий критерий при совершаемом выборе (Мазепа, 2014; Посыпанова, 2012). Стоит подчеркнуть, что психологические исследования, ориентированные на изучение личностных особенностей, измеряют, на самом деле, разного рода предпочтения: установки, ценности, личностные черты, мотивы и т.д. (Алишев, 2011).

Представители экономического направления демонстрируют отсутствие единства мнений при определении понятия "предпочтения". Некоторые исследователи поддерживают позицию представителей предыдущего направления, выделяющую основание для характеристики предпочтений - отношение к товару, то есть отношение отождествляется с предпочтением. Другие - позиционируют постулат о том, что предпочтения основываются на потребностях потребителей, получении пользы или выгоды для себя (Кулик, Дудник, 2016). Называют нуждой, которая приобрела специфическую форму под влиянием уровня культуры и особенностей самой личности (Гончарова, Дубровина, 2013). Делается вывод, что следует изучать поведение потребителей, которое детерминируется внешними и внутриличностными факторами. На выбор товара, в том числе, влияют: социальный статус человека, принадлежность к социальной группе, уровень образования и культуры, особенности национальных традиций и семейное положение.

Зарубежные исследователи понимают термин "предпочтения" как установки в отношении конкретного объекта, эти установки отличаются от установок относительно других объектов (Энджел, Блекуэлл, Миниард, 1999). Э. Игли и Ш. Чайкен трактуют установки как психологические тенденции или разновидность пристрастия (Алишев, 2011). Г. Найт связывает предпочтения с понятием "предсказание выбора", то есть с появившимся у потребителя намерением о приобретении продукта (Воловская, Идрисова, 2020).

Существует также авторская трактовка понятия "предпочтение" как психической функции, предлагается рассматривать ее в контексте существования и взаимодействия живых организмов с разным уровнем эволюционного развития, как процесс и как результат (Алишев, 2011).

Выделяют типы предпочтений:

1) объектные (в широком ключе понимания), связаны с одной характеристикой объекта, необходимой для потребителя объекта, например, цветом; при этом множество других объектов данной характеристикой не обладают; предпочтение всегда рационально обосновано;

2) ценностные, предусматривают необходимость учитывать две или более характеристики объекта, при этом критерии, предъявляемые товару потребителем, вступают в соревнование и выстраиваются по приоритетности; предпочтения могут быть обусловлены как рационально, так и иррационально (Алишев, 2011).

А.А. Маркушина понимает предпочтение как отношение и представляет структуру предпочтений: 1) когнитивный компонент - анализ, логические рассуждения, рациональные отзывы; 2) аффективный компонент - положительно окрашенные эмоциональные отзывы о товаре; 3) конативный компонент - стремление и готовность купить товар (Маркушина, 2016).

Предпочтения потребителей учитываются при разработке образа рекламного продукта, в том числе, его презентации аудитории. Итоговую эффективность данного процесса, то есть рекламного воздействия определяют основные стороны: торговая (коммерческая) и коммуникативная. И.В. Кузнецова подчеркивает, что в первом случае успех рекламной кампании в формировании предпочтений будет выражаться с помощью количественных показателей - увеличение числа продаж и дохода компании, а во втором - эффективность можно отследить по качественным критериям - интерес аудитории, запоминание информации и т.д. (Кузнецова, 2010).

Часто потребитель стремится приобрести именно желаемый образ товара, а не сам продукт. Образ при этом помогает сориентироваться и сделать выбор среди многообразия предложений.

В словаре под редакцией Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко обозначено, что “образ — чувственная форма психического явления, имеющая в идеальном плане пространственную организацию и временную динамику” (Мещеряков, Зинченко, 2002, с. 305). Форма образа всегда постоянна чувственна. А содержание имеет варианты, его можно оценить либо как чувственное, либо как рациональное. “Образ является важнейшей компонентой действий субъекта, ориентируя его в конкретной ситуации, направляя на достижение поставленной цели и разворачивая действие в пространстве и времени” (Мещеряков, Зинченко, 2002, с. 305).

Образ в рекламе предназначен, прежде всего, для намеренного создания образа товара, который формируется в сознании целевой аудитории благодаря определенным выбранным способам (визуальным, звуковым, синтетическим и т.д.). Образ рекламного продукта обнадеживает потенциальных потребителей в том, что они смогут удовлетворить свои актуальные потребности, тем самым стимулирует сделать покупку товара (Кравченко, 2018).

В широком понимании рекламный образ трактуется как целостный, имеющий структурную организацию. Его компонентами являются интенциональные и сознательно продуманные визуальные и словесные составляющие (Овруцкий, 2015). Есть мнение, что возникший рекламный образ - это результат когнитивного, аффективного и конативного процессов (Лебедева, 2010).

Понятие “образ в рекламе” также включает процесс рекламной подачи товара; совмещение текстовых, визуальных и звуковых форм организации; комплекс сформированных под воздействием рекламы представлений о продукте (Кравченко, 2018). Вербальное преподнесение образа рекламного продукта имеет следующий алгоритм - AIDCA: останавливать на себе внимание, поддерживать интерес, провоцировать желание и стимулировать потребителя на действия (Атакьян, 2013).

Основные отличительные особенности образа рекламного продукта: явный маркетинговый уклон, выраженная эмоциональность подачи, сопровождает человека в повседневной жизни, вносит «социальное представление» об объекте рекламирования, смешение виртуального и реального, отождествление продукта и его образа (бренда), смешение понятий “продукт потребления” и “объект потребления”, сочетание дизайнерских и коммуникативных технологий (Овруцкий, 2015). Данный автор рассматривает рекламный образ с точки зрения его функциональности.

Предпочтения потребителями образов рекламных продуктов иногда схожи, а порой диаметрально противоположны. На этот факт влияют разнообразные факторы, в том числе, личностные особенности потребителей, особенности их Я-концепции.

Отметим, что тема Я-концепции достаточно хорошо разработана в мировой науке, поэтому в рамках данной статьи мы сделаем лишь упоминание о феномене и кратко его обозначим. Обратимся к версии Р. Бернса, который подчеркивает, что, несмотря на употребление термина «Я-концепция» в единственном числе, общую Я-концепцию стоит рассматривать как совокупность установок индивида, направленных на самого себя. При этом объектом в данном случае является сам носитель установки (Бернс, 1986).

Далее мы раскроем авторские размышления об отношении предпочтений и Я-концепции потребителей.

Казиева Н.Н. предлагает задуматься над тем, что предшествует действию - покупке товара или услуги, изучив мотивационные аспекты потребления: потребности, мотивы, attitudes или социальные установки. Она считает, что последнее понятие особо выделяется в современном подходе к рекламе. Ранее мы приводили мнение, что некоторые исследователи отождествляют понятие “установка” с “предпочтением”. Автор дает комментарии, как можно задействовать компоненты социальной установки в рекламе (они подобны компонентам Я-концепции): 1) когнитивный компонент помогает сфокусировать внимание, все должно быть понятно и не вызывать разночтений; рекламное сообщение должно запомниться; должна быть связь с прошлым опытом потребителя, так как уже известное и знакомое всегда воспринимается более эффективно; 2) эмоциональный компонент включает: а) отношение к конкретной

рекламе и отношение, которым "делится" рекламная подача с продуктом, б) желание приобрести продукт или его отсутствие.

В плане отношения к продукту для личности является существенным его Я, его социальное окружение и его восприятие действительности. Положительное отношение к продукту провоцирует желание его иметь, потенциально может привести к покупке продукта. И это желание формируется благодаря, например, механизму идентификации с героем рекламного сообщения. Таким образом, учитывая особенности Я у целевой аудитории и специфику социальной установки, можно более эффективно оформить рекламу (Казиева, 2018).

Следующий исследователь тоже понимает, что на поведение потребителя воздействует его Я, которое, в свою очередь, подвержено влиянию социума. Автор придерживается мнения, что оценка представленных товаров зависит от их изображения или образа. При этом прослеживается закономерность: чем более публичным является момент потребления товара, тем больше человек склонен учитывать отзывы окружающих, их оценки при своем выборе. При большой публичности потребления предпочтения представителей общества будут чаще ориентироваться на Я идеальное и Я идеальное социальное. В случае если процесс потребления продукта не демонстрируется социально, человек будет основываться на реальной его самооценке.

Еще один фактор, который оказывает влияние на отношение потребителя к товару - индивидуальные особенности его самооценки. При высокой самооценке люди чаще станут делать выбор на базе Я идеального и Я идеального социального. Существует способ сохранить Я-образ - потребление товаров определенного уровня. Товары способствуют формированию чувства идентичности и улучшению отношения к себе. Я-концепция влияет на особенности поведения потребителей, поэтому надо рассматривать связь предпочтений и Я покупателя. Белк подчеркивает необходимость изучать связь предпочтений товаров и своего Я.

Соломон на базе идей символического интеракционизма вносит предложение об отношении к товарам не только с точки зрения их функциональности и полезности для потребителя, но и как к социальным стимулам, сохраняющим ему самооценку. Значимость товара придает значимости владельцу. Существует понятие "символическое покупательское поведение" для объяснения процесса потребления товаров и услуг. Ли и Терранс считают, что товары как символы имеют определенное значение, придаваемое им обществом; они культурно детерминированы, могут открыть информацию о человеке, например, о его социальной роли, социальном положении. Оценка символов-товаров аудиторией происходит рефлексивно, потребитель может пользоваться символами и тем самым оказывать социальное воздействие.

Также товар могут предпочесть при необходимости самоопределения, он способствует формированию образа себя и напоминает нам кто мы такие. Товары же нам рассказывают о том, кто есть другие люди. Как предпочтения потребителей определенных товаров, так и выбор бренда, видение себя будут, вероятно, конгруэнтны.

Сирджи изучил конгруэнтность понятий "образ себя" и "образ продукта", выделить четыре типа состояний: 1) положительное самосогласование - это конгруэнтность положительного образа себя и положительного образа продукта; 2) положительная несовместимость с самим собой - это неконгруэнтность негативного образа себя и положительного образа продукта; 3) отрицательное самосогласование - это конгруэнтность негативного образа себя и негативного образа продукта; 4) отрицательное несоответствие - это неконгруэнтность положительного образа себя и негативного образа продукта.

Из перечисленных пунктов следует, что наиболее желательный вариант состояния потенциального покупателя для продавца - это положительное соответствие образа себя и продукта. Более того, данное состояние конгруэнтности предпочтительно и самому покупателю, так как такое соответствие сохранит его внутреннюю гармонию и позитивную самооценку. Даже случай конгруэнтности негативного образа себя и негативного образа товара позволяет потребителю иметь внутриличностную непротиворечивость.

Мы можем подвести итог: авторы склонны рассматривать влияние социального фактора как ведущего на потребителя: референтных групп, реальные и воображаемые оценки других людей (Toth, 2014).

Можно назвать рекламный процесс и процесс потребления в какой-то степени процессами социального познания. Г.М. Андреева, исследуя процесс социального познания, выявляет его составляющие - объекты: образ Я, образ Группы, образ Другого, образ Социальных объектов, образ Мира в целом и т.д. (Андреева, 2009).

Разделяют некоторые авторские позиции следующие современные ученые. Они считают, что понятия "образ Я", "Я-концепция" и представления человека о себе, несомненно, выступают в качестве критерия при принятии решений личностью. Исследователи ссылаются на К. Роджерса, который пишет, что благодаря Я-концепции индивид адаптируется в этом мире. Продолжая мысль автора, по всей видимости, можно сказать, что Я-концепция помогает адаптироваться в мире социальном, и в том числе, в мире рекламы и потребления.

Другой классик - Р. Бернс поддерживает точку зрения, что поведение человека основывается на его Я. Через особенности своего Я человек воспринимает весь окружающий мир и свой опыт.

Стоит учесть предъявляемые критерии личности к рекламируемому продукту для того, чтобы рекламное воздействие прошло успешно. "Я" - это и есть сумма критериев, которыми руководствуется покупатель продукта. Он помогает потребителю выбирать желаемое и игнорировать незначимое (Доценко, Сморкалова, 2011).

Наиболее слабо изученным вопросом является проблема определения места Я-концепции в предпочтениях рекламных продуктов.

Е.Л. Доценко и Т.Л. Сморкалова разработали модель, в которой раскрывают механизмы проникновения содержания Я в процессе формирования предпочтений потребителей, механизмы (промежуточные звенья, состояния) являются посредниками в осуществлении взаимодействия и взаимопроникновения двух миров: внешнего (мира товаров) и внутреннего (Я человека).

Процесс влияния Я-концепции преподносится так: если перемещаться от полюса Я к противоположному концу - предпочитаемым товарам, то становится ясно, что Я-концепция влияет на предпочтения посредством "смысловых фильтров" - внутренних критериев личности, через них происходит влияние одного полюса на другой. Назовем и опишем вслед за авторами специфику и роль каждого фильтра в процессе преобразования отношения к себе в отношении (предпочтение) к продукту. 1) На старте процесса трансформации находится Я-установка - готовность к осуществлению направленной деятельности конкретным образом. 2) Благодаря следующему фильтру - модальности отношений по личным субъективным критериям - вносится определенность относительно модальности отношений человека к объектам, насыщающей внешнюю действительность, трансформация отношения к себе продолжается. На данном этапе пока не наблюдается установления соответствия между представлениями человека о своем Я и выделение им как покупателем характеристик продукта, присутствует лишь впечатление общего характера по отношению к товару - "то, что надо или не то". 3) Функциональные характеристики товаров занимают более существенное место на третьем этапе, увеличивается внимание к их объективной оценке, они участвуют в становлении предпочтений к товарам. Еще более конкретизируется процесс трансформации отношения к себе в отношении к объектам. На основе предыдущего фильтра потенциальный покупатель готов увидеть в товаре необходимые себе качества, соотносящиеся со своим Я. 4) Завершающий фильтр в цепочке преобразований - предметные характеристики - это объективная оценка имеющихся у товара конкретных характеристик, которые преимущественно не зависят от субъективности восприятия покупателя, например, мощность мотора легковой машины. На этом этапе воздействие товара (объекта внешнего мира) проходит через внутренние условия (фильтры) самой личности - модальности отношений и функциональные характеристики товара, и в соответствии с ними выбирается потребителем нужный товар.

Авторы модели о связи Я-концепции с предпочтениями потребителей обозначают возможности ее использования: для создания и продвижения рекламного продукта, для осуществления социально-психологического мониторинга рекламных сообщений (Доценко, Сморгалова, 2011).

**Результаты исследования.** Основным результатом проведенного исследования является сбор и описание мнений ключевых отечественных и зарубежных ученых по обозначенной теме, выявление областей пересечения идей и их отличий.

Изучив феномены "Я-концепция" и "предпочтения потребителей", в рамках данной публикации мы более подробно остановились на менее изученном втором феномене, раскрыли вариативность трактовки термина "предпочтения", выявили подходы к пониманию предпочтений потребителей. Мы выбрали определение понятия "предпочтения" как установки к образу товара, и согласились с мнением, что установка на себя является Я-концепцией.

Также мы выяснили основные типовые группы предпочтений, обнаружили авторское предложение относительно структуры потребительских предпочтений. Представляется интересным, что компоненты структуры предпочтений потребителей и составляющие Я-концепции однотипны, но с наличием своей специфики. Кроме того, выяснилась авторская позиция о том, что образ рекламного продукта – это итог взаимодействия тех же компонентов.

Таким образом мы раскрыли смысл понятий "образ" и "образ рекламного продукта", познакомились с особенностями и структурной организацией образа рекламного продукта.

Цель нашего исследования заключалась в нахождении ответа на вопрос о возможном существовании связи между предпочтением образа рекламного продукта и Я-концепцией. Опираясь на авторские разработки, нам удалось выяснить, что связь заявленных феноменов существует. Выдвинутая в исследовании гипотеза подтвердилась.

Особенности Я-концепции потребителя и предпочитаемый образ рекламного продукта находятся в определенных отношениях, можно выделить типы данных отношений - состояний конгруэнтности. Ряд исследователей придерживаются единой позиции о значимом влиянии социальных факторов на становлении Я-концепции, а значит и на формирование потребительских предпочтений. Нам удалось познакомиться с моделью, демонстрирующей механизмы проникновения содержания Я-концепции в область предпочтений потребителя.

**В заключении** следует выделить междисциплинарный характер темы, которая находится на стыке как психологических интересов, так и сферы рекламы, маркетинга. Тема актуальна и перспективна для дальнейших исследований.

### **Библиографический список**

1. Алишев Б. С. Предпочтение как функция психики // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. 2011. №. 5. С. 7-16.
2. Андреева Г. М. Личность в поисках идентичности в глобальном мире / Социальная психология сегодня: поиски и размышления. Москва : МПСИ, 2009. №. 5. С. 18-23.
3. Атакьян Г. С. Рекламный образ как синтез экспрессии и стандарта (на материале туристической рекламы) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2013. №. 1. С. 85-89.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва : Прогресс, 1986. 423 с.
5. Блэкуэлл, Д. У. Поведение потребителей / Д. У. Блэкуэлл, Дж. Ф. Энджел, П. У. Миниард Санкт-Петербург : Питер, 1999. 759 с.
6. Воловская, Н. М. Предпочтения потребителей: понятие, теоретические подходы / Н. М. Воловская, А. И. Идрисова // Экономика и бизнес: теория и практика. 2020. №. 4-1. С. 73-75.
7. Гончарова, А. В. Анализ предпочтений при выборе рекламных средств потребителями розничной торговли / А. В. Гончарова, М. А. Дубровина // Казанская наука. 2013. №. 7. С. 77-79.
8. Доценко, Е. Л. Место я-концепции в потребительских предпочтениях: рабочая модель / Е. Л. Доценко, Т. Л. Сморгалова // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. №. 9. С. 182-189.

9. Казиева Н. Н. Особенности восприятия рекламы целевой аудиторией // Научный журнал. 2018. №. 1. С. 68-71.
10. Кравченко О. Н. Рекламная концепция и рекламный образ. Разработка эффективной рекламы. Москва : Издательские решение, 2017. 140 с.
11. Кузнецова И. В. Психология рекламы. Санкт-Петербург : СПбГУ, 2010. 107 с.
12. Кулик, А. О. Понятие потребительских предпочтений. Факторы, влияющие на потребителя / А. О. Кулик, Т. А. Дудник // Экономика и социум. 2016. №. 3. С. 659-664.
13. Лебедева Л. В. Психология рекламы. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2010, 140 с.
14. Мазепа А. Р. Психологические факторы потребительской лояльности // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ, 2014. С. 187-190.
15. Маркушина А. А. Маркетинговые исследования потребительских предпочтений // Социально-экономические науки и гуманитарные исследования. 2016. № 13. С. 18-34.
16. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. Москва : Прайм-Еврознак, 2002. 633 с.
17. Овруцкий А. В. Психологические аспекты рекламного образа // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2015. С. 51-69.
18. Петров А. В. Ценностные предпочтения молодежи: диагностика и тенденции изменений // Социологические исследования. 2008. №. 2. С. 83-90.
19. Toth M. The role of self-concept in consumer behavior. University of Nevada, Las Vegas, 2014. 85 p.

УДК 159.923.2

Б.П. Медведев

### **РЕГУЛЯРНОСТЬ ЧЕРЕДОВАНИЯ ВНУТРЕННЕГО И ВНЕШНЕГО ВНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Аннотация.** В рамках данной статьи описывается проблема определения внеситуационных факторов, определяющих динамику чередования между внутренним и внешним вниманием в рамках процесса самосознания личности. Предлагается модель включения когнитивного компонента – психологической дистанции – в данный процесс и обсуждаются её следствия. Предполагается, что регулярное чередование направленности внимания позволяет поддерживать адаптивный уровень психологической дистанции как по отношению к себе, так и к внешнему миру.

**Ключевые слова:** самосознание, направленность внимания, личность, психологическая дистанция.

B.P. Medvedev

### **THE REGULARITY OF ALTERNATION OF INTERNAL AND EXTERNAL ATTENTION IN THE PROCESS OF SELF-AWARENESS OF THE INDIVIDUAL**

**Abstract.** This paper describes the problem of determining the extra-situational factors that determine the dynamics of alternation between internal and external attention within the process of person's self-consciousness. The model of including a cognitive component, psychological distance, into this process is proposed, and its consequences are discussed. It is supposed that regular alternation of attention direction allows us to support the adaptive level of psychological distance both to ourselves and to the outer world.

**Keywords:** self-awareness, attention orientation, personality, psychological distance.

Самосознание, по мнению многих исследователей, является одним из наиболее интегративных теоретических конструктов, связанным со всеми сферами жизни личности (Столин, 1983; Чеснокова, 1977; Morin, 2011). Любое новое знание в ответе на вопрос о самосознании личности непременно создает новые перспективы при рассмотрении структур, составляющих её. Как писал С.Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 1998), вопрос о самосознании, о «Я», которое в качестве субъекта присваивает себе свою личность, является «завершающим» вопросом любой теории личности.

Большинство исследователей, говоря о самосознании, определяют в качестве его основы общую способность субъекта осознавать себя объектом собственного внимания, которая позволяет ему активно идентифицировать, обрабатывать и хранить информацию о себе (Morin, 2011).

Несмотря на то, что самосознание интуитивно отождествляется с направленностью внимания на именно себя, ряд авторов отмечают, что оно также включает в себя процессы внимания, направленного вовне (Duval, Wicklund, 1972; Morin, 2011), в том числе потому, что необходимо предполагает восприятие отличия себя от остального мира (Kircher, David, 2003).

Вопрос о двух видах направленности внимания, на себя и вовне, достаточно широко представлен в рамках психологического дискурса: выделение внутреннего и внешнего внимания в рамках когнитивной психологии (Chun et al., 2011) (перенятое у представителей классической школы сознания (Вундт, 1976); представление о различных типах установок: экстравертивной и интроверсивной – в аналитической психологии (Jung, 1989), внутренней и внешней в – в рамках культурно-исторического подхода (Выготский, 1996); и т.д.

Выделение двух видов внимания именно в процессе самосознания наиболее явно представлено в теории «объектного самосознания» (Duval, Wicklund, 1972). В исследованиях, опирающихся на эту теорию, преимущественно исследуется именно роль внимания, направленного на себя, заключающаяся в обеспечении процессов самооценки; направление же внимание вовне рассматривается как предоставляющее недифференцированное переживание себя субъектом собственного опыта. Однако, в ряде других работ отмечается значимость внешнего внимания в процессах, связанных с самоконтролем (Zachry, 2005).

Из факта существования нескольких видов направленности внимания закономерно следует вопрос о динамике их чередования, и факторов, обуславливающих её. На основе анализа литературы по данному вопросу нами было выделено несколько таковых.

Наиболее общий фактор можно обозначить как «актуальные требования реализуемой деятельности» – направленность внимания зависит от того, какого рода информация (о внешнем мире или о себе) на данный момент играет большую роль в саморегуляции в контексте конкретной ситуации (Выготский, 1996; Silvia, Duval, 2001).

Другой фактор, обладающий большим влиянием на направленность внимания – это динамика эмоциональных переживаний личности. В ряде исследований положений уже упомянутой теории объектного самосознания демонстрируется, что направленность внимания на себя неразрывно связана с процессом оценивания соответствия различным стандартам (Duval, Wicklund, 1972). Если итог сравнения себя с некоторым эталоном оказывается негативным, человек, с большой вероятностью, испытает выраженные негативные переживания, и переведет свое внимание вовне (Silvia, Duval, 2001). Эта же логика справедлива и для обратной ситуации. Если окружающий мир вызывает негативные переживания, человек, вероятно, «замкнет» свое внимание на себе.

Существуют и более специфические факторы. Например, в них относятся «отражающие на себя» (self-focused) стимулы. Это такие объекты внешнего мира, которые обладают свойством «отражать» внимание на него самого (зеркала, видеокамеры, текстовые указатели, голосовые записи и т.п.) (Duval, Wicklund, 1972).

Как можно заметить, перечисленные выше факторы, по своей природе являются ситуационными, определяемыми внешним контекстом. В следствие этого вопрос о собственной

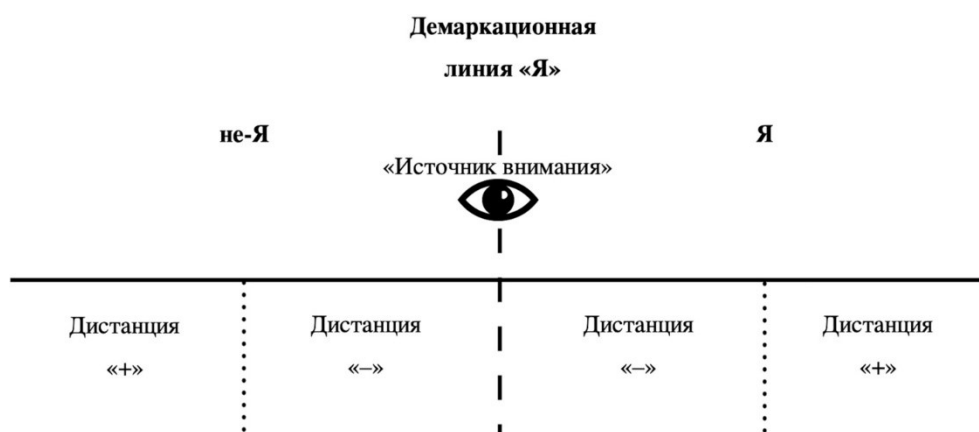


природе динамики переходов направленности внимания остается «в слепой зоне». Одновременно с этим, ряд авторов отмечают значение реализации некоторой циркуляции внимания для поддержания адаптивной деятельности личности (Найдиффер, 1979; Петровский, 2013; Verschooren, 2019). Однако, большинство из них связывают необходимость циркуляции внимания либо с фактором постоянной изменчивости ситуации, в которой реализуется деятельность человека, либо с ограниченностью ресурса внимания.

Таким образом, перед нами встает вопрос о том, каковы возможные собственные, внеситуационные функции поддержания ритма чередования направленности внимания на себя и вовне в процессе самосознания личности.

На наш взгляд, одна из таких функций может быть связана с феноменом психологической дистанции. В работах Н. Либермана и Я. Троупа и др. (Fujita et al., 2006; Liberman, Trope, 2008; Nussbaum et al., 2003), посвященных изучению психологической дистанции и её роли в обуславливании восприятия и поведения человека, утверждается, что именно достаточный потенциал дистанцированности играет важную роль в процессах отражения (понимания) себя и саморегуляции.

Можно предположить, что объекты внимания в процессе самосознания различаются не только относительно их принадлежности к «Я» или «вовне», но также и по уровню психологической дистанции (схожее представление о типах направленности внимания можно найти в работе Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина (Леонтьев, Осин, 2014), в которой описываются различные виды рефлексии). Модель того, как может выглядеть топология феноменально поля в рамках процесса самосознания личности, в которую включен компонент психологической дистанции, представлена на рис. 1.



**Рисунок 1.** Предполагаемая топология феноменального поля в процессе самосознания

Исходя из представления интенциональности направленного внимания можно предположить, что источник внимания должен «противопоставляется» своему объекту. В таком случае, в рамках данной модели можно выдвинуть предположение, что продолжительная реализация внимания только в одном направлении будет постепенно снижать потенциал дистанцированности в другом направлении. На рис. 2 представлен предполагаемый эффект длительной реализации внимания, направленного «вовне» – постепенная центрация самосознания. В обратном же случае (продолжительная направленность внимания на себя) можно ожидать постепенной децентрации.



**Рисунок 2.** «Центрированное» самосознание

Основываясь на вышеописанных источниках, мы предполагаем, что потеря потенциала дистанцированности как по отношению к себе, так и по отношению к внешнему миру, повлечет к негативным эффектам в целостном процессе самосознания личности. Для поддержания же адаптивного потенциала дистанцированности оказывается необходимым регулярное чередование двух видов направленности внимания.

### Библиографический список

1. Вундт В. Сознание и внимание // Хрестоматия по вниманию. Москва : МГУ, 1976. С. 8–24.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
3. Леонтьев, Д. А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2014. Т. 11. Вып. 4. С. 110–135.
4. Найдиффер Р. М. Психология соревнующегося спортсмена. Москва : ФиС, 199. 224 с.
5. Петровский В. А. «Я» в персонологической перспективе. Москва : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2013. 504 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 1998. 705 с.
7. Столин В. В. Самосознание личности. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1983. 285 с.
8. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. Москва : Наука, 1977. 144 с.
9. Chun, M. M. A taxonomy of external and internal attention / M. M. Chun, J. D. Golomb, N. B. Turk-Browne // Annual review of psychology. 2011. №. 62. P. 73–101.
10. Duval, S. A theory of objective self-awareness / S. Duval, R. A. Wicklund. Academic Press, 1972. 238 p.
11. Fujita K. Construal levels and self-control // Journal of personality and social psychology. 2006. №. 3. P. 351–367.
12. Jung C. G. Memories, dreams, reflections. Vintage, 1989. 492 p.
13. Kircher, T. Self-consciousness: an integrative approach from philosophy, psychopathology and the neurosciences / T. Kircher, A. S. David // The self in neuroscience and psychiatry. Cambridge University Press, 2003. P. 445–473.
14. Liberman, N. The psychology of transcending the here and now / N. Liberman, Y. Trope // Science. 2008. №. 5905. P. 1201–1205.
15. Morin A. Self- awareness part 1: Definition, measures, effects, functions, and antecedents // Social and personality psychology compass. 2011. №. 10. P. 807–823.
16. Nussbaum, S. Creeping dispositionism: the temporal dynamics of behavior prediction / S. Nussbaum, Y. Trope, N. Liberman // Journal of personality and social psychology. 2003. №. 3. P. 485.
17. Silvia, P. J. Objective self-awareness theory: Recent progress and enduring problems / P. J. Silvia, T. S. Duval // Personality and Social Psychology Review. 2001. №. 3. P. 230–241.
18. Verschooren S. Switching attention from internal to external information processing: a review of the literature and empirical support of the resource sharing account // Psychonomic bulletin & review. 2019. №. 2. P. 468–490.

19. Zachry T. Increased movement accuracy and reduced EMG activity as the result of adopting an external focus of attention // Brain research bulletin. 2005. №. 4. P. 30–309.

УДК 159.9

В.А. Мединцев

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ ИНТЕГРАЦИИ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

**Аннотация.** Исследования по интеграции в психологии сосредоточены преимущественно на теоретическом знании. Лишь в некоторых подходах кратко очерчены возможности их использования в экспериментальной психологии, в то время как в последней нарастают проблемы, обусловленные методологической дезинтегрированностью исследований. Широко обсуждаемая в последнее время проблема соотношения *количественных* и *качественных* методов проявляется не только в дискуссиях, но и в попытках создания *смешанных* методов эмпирических исследований, что привело только к расширению числа конкурирующих методологических инструментов, но не к решению существующих проблем. В сложившейся ситуации имело бы смысл сравнить имеющиеся инструменты, с тем чтобы выбрать из них наиболее адекватный задачам и состоянию современного психологического знания.

**Ключевые слова:** интеграция в психологии, эмпирические исследования, методологические инструменты.

V.A. Medintsev

## METHODOLOGICAL TOOLS FOR INTEGRATING EMPIRICAL RESEARCH

**Abstract.** Research on integration in psychology focuses mainly on theoretical knowledge. Only in some approaches the possibilities of their use in experimental psychology are briefly outlined, while in the latter there are increasing problems caused by the methodological disintegration of research. The problem of the correlation of quantitative and qualitative methods, which recently has been widely discussed, is manifested not only in discussions, but also in attempts to create mixed methods of empirical research, which has only led to an expansion of the number of competing methodological tools, but not to solving existing problems. In the current situation, it would make sense to compare the available tools in order to choose from them the most adequate to the tasks and state of modern psychological knowledge.

**Keywords:** integration in psychology, empirical research, methodological tools.

Критика состояния современного психологического знания относится преимущественно к области теоретической психологии, однако эмпирические исследования также несовершенны, о чём, в частности, свидетельствует продолжающаяся дискуссия о «кризисе репликации» – так называют невозможность воспроизведения результатов значительной доли эмпирических исследований, притом что они выполнены с учётом всех требований относительно организации проведения экспериментов, обработки полученных данных. Истоки этой и других проблем эмпирических исследований, как полагают многие методологи, лежат в структуре и организации психологической науки. В частности, как отметил F. J. Wertz (Wertz, 1999), больше не выдерживает критики по-прежнему доминирующая в современной науке парадигма, в которой высший приоритетом наделяются экспериментальные методы. Для философов науки и психологов по-прежнему количественные оценки важнее качественных, в то время

как соизмеримость экспериментальной, психоаналитической и феноменологической психологии, по мнению автора, крайне необходима для обеспечения единства существующих в психологии методов. Как мы видим, добавлю от себя, соизмеримость, о которой пишет F. J. Wertz, остаётся не реализованной, а при сохранении нынешнего положения дел в психологии – вообще недостижимой. Далее я рассмотрю и прокомментирую ряд подходов к эмпирическим исследованиям в психологии, которые практически не представлены в русскоязычном сегменте психологических публикаций, притом что, на мой взгляд, заслуживают внимания.

### **Актуальные вопросы эмпирических исследований**

Рассуждая о том, что может сделать психологию более строгой наукой, K. Fiedler (Fiedler, 2017) указывает на неизбежный компромисс, при котором одни гипотезы исследований основаны на надёжной концептуальной и эмпирической базе, что приводит к достоверным, но тривиальным результатам, а другие – на неординарных идеях, которые зачастую впоследствии признаются ошибочными. Автор не считает такой компромисс неизбежным и предлагает свою *теорию кумулятивной науки*. Эта теория направлена на то, чтобы существенно увеличить шансы получить неожиданный результат исследований и на диагностическую проверку гипотез. В ряде публикаций в психологической периодике авторы отстаивают ценность плюралистической науки, они утверждают, что исследования, основанные на явлениях, важны не менее, чем строгие проверки теорий. Мне представляется неубедительной аргументация этой позиции, тем более что она противоречит идее интеграции в любой её методологической интерпретации. В различных формулировках аргументация автора теории кумулятивной науки встречается в трудах многих психологов. Как и в предыдущих публикациях, я акцентирую внимание на походах, которые по сути интегративны, хотя таковыми не названы, и которые остаются вне психологического мейнстрима, их не учитывают и авторы современных интегративных подходов. Прежде всего отмечу подходы Г. А. Балла и N. H. Anderson, разработанные практически в одно время и основанные на информационном подходе, а также последующие методологические разработки Г. А. Балла и В. Н. Дружинина, ориентированные на системологическую методологию. В русле системологической трактовки психологической проблематики оба исследователя использовали понятия *система*, *модель* и *задача*. Также оба утверждали, что эмпирические исследования в психологии необходимо развивать на основе как можно более чётко очерченной системы понятий, используемой как теоретическая модель предмета исследования.

История создания и совершенствования эмпирических методов проанализирована с различных позиций во многих публикациях по истории науки. Углубляться в эту тему, полемизировать с авторами этих публикаций по поводу их трактовок и оценок в этой статье мне не представляется целесообразным и продуктивным. Важно отметить, что в фокус обсуждений в различные периоды попадали различные аспекты эмпирических исследований – концептуальные, методологические, организационные и др. В частности, в одной из недавних публикаций (Носуленко, 2021) авторы сравнивают количественные и качественные методы, их сильные и слабые стороны. К сильной стороне качественных методов они отнесли возможность описывать поведение человека в естественных условиях, для чего используются вербальные отчеты испытуемых и данные наблюдений. Авторы также ссылаются на позицию значительного числа авторитетных психологов, согласно которой качественный анализ позволяет значительно более полно выявить и оценить содержание человеческого опыта, по сравнению с количественными исследованиями с применением измерительных шкал и многомерных моделей. Разумеется, в психологической литературе широко представлена и критика качественных методов. Как правило, они обращают внимание на трудности интерпретации, а также интеграции полученных данных. Кроме того, в качественных методах, недостаточно чётко определены процедуры исследования, а это приводит к разнообразным трактовкам эмпирических данных. С недавних пор ведущим направлением решения этих и других методологических проблем стали исследования по *смешанным методам*, которые активно развивают европейские и американские психологи. Примечательно, что в публикациях этого направления описывают два методологических направления: MMR (mixed methods research) и MMMR

(multimethod and mixed methods research), которые по своему содержанию и концептуализации очень сходны.

В недавно опубликованном сборнике (Hesse-Biber, 2015) представлен срез современных исследований по MMR и MMMR. В нём отражены несколько направлений исследований, а именно: диалог о будущих направлениях исследований по MMMR; связь теории и метода в MMMR; интерактивные поисковые, подтверждающие MMMR; контекстуализация MMMR и MMR внутри и вне дисциплин; внедрение новых технологий в MMR и MMMR. Представляется очевидной связь указанных исследований с задачами и проблематикой интеграции психологического знания. В частности, M. Fetters, J. Molina-Azogin видят интеграцию в соединении качественных и количественных подходов, а также измерений для конструирования целостного или по крайней мере более целостного понимания, чем то, которое достигается в каждом направлении по отдельности (Fetters, 2017). Со своей стороны авторы публикации вводят понятие *интеграционная трилогия* (Integration trilogy) как всеобъемлющее, объединяющее все аспекты, в которых философы, а также специалисты по этике, методологи и исследователи прикладных направлений изучают смешанные методы на философском, методологическом и методическом уровнях. Выделены *измерения интеграционной трилогии*, правда понятие *измерение* здесь интерпретировано своеобразно, а именно как сочетание понятий *фазы* (или стадии) и *измерение* – в обычном (пространственном и физическом) понимании. Стадия или фаза, в предлагаемом подходе подразумевает те или иные этапы исследования. О языке измерений сказано, что он является более всеобъемлющим как для фаз и стадий, так и для философских, теоретических и исследовательские аспектов целостности, которые пронизывают весь процесс исследования обоих видов направлений. Для меня такая трактовка измерений и языка измерений представляется неоправданно сложной для понимания, однако авторам виднее. Мне также непонятно, из каких соображений и на какой методологической основе выбраны измерения, однако их перечень и описание, полагаю, заслуживают внимания.

*Философское измерение* определяет исследование на основе философских предположений.

*Теоретическое измерение* сопряжено с некой более общей теорией.

*Измерение исследователя* отражает использование личного и профессионального опыта исследователя, оно позволяет рассматривать и фиксировать все возможные качественные, количественные и смешанные методы осмысления мира.

*Командное измерение* отражает создание и организацию команд специалистов по смешанным методам (к примеру, экспертов по контенту, включающих представителей различных дисциплин, изучающих и использующих качественные, количественные и смешанные методы), а также оптимизацию вкладов участвующих команд.

*Измерение обзора литературы* должно отражать обзор и анализ существующей литературы и продемонстрировать необходимость проведения качественных исследований (в том числе, необходимость подробного описания или понимания «как» или «почему» применительно к явлению), а также количественных исследований для получения новых знаний по основной теме (например, тенденции изменений в популяции, различного рода ассоциации, причинно-следственные связи и др. по отношению к изучаемому явлению).

*Измерение обоснования* определяет обоснованность проведения комплексного исследования по смешанным методам (в т.ч. сопоставление сильных и слабых его сторон, сравнение, дополнение или расширение исследования и др.).

*Измерение вопросов исследования, его целей и задач* отражает составление генеральной всеобъемлющей цели исследования и определение целей качественных, количественных и смешанных методов.

*Измерение дизайна исследования* отражает создание общего каркаса работы, а также её расширенный или эмерджентный дизайн.

*Измерение выборки* отражает выборку по типу, по соотношению к источникам качественных и количественных данных.

*Измерение сбора данных* отражает операции по сбору обоих типов данных относительно процедур исследования смешанных методов (таких как сравнение, сопоставление, дифракция, расширение, построение случая, соединение, построение, создание и проверка модели или встраивание).

*Измерение анализа данных* отражает анализ обоих типов данных с использованием внутренней для данного метода аналитики (анализ каждого из типов данных с помощью подходящих качественных и количественных методов на базе основной интеграционной аналитики), расширенного анализа MMR (например, преобразование качественных данных в количественные или обратное их преобразование, анализ социальных сетей, качественный сравнительный анализ, создание совместных дисплеев, а также методы разработки репертуарных сектов других масштабов, картографирования географических информационных систем, итерационные и продольные запросы данных).

*Измерение интерпретации* отражает интерпретацию значения различных сочетаний смешанных результатов – связанных данных, вывод метаданных или выводов на основе интерпретации качественных и количественных результатов, а также проверки соответствия между двумя типами данных, в частности подтверждение, взаимодополняемость, расширение, или несоответствия – в случаях, если результаты противоречат друг другу. Для этого используют процедуры обработки данных: согласование, инициирование, заключение в скобки и исключение.

*Риторическое измерение* отражает создание или адаптацию специальной терминологии для представления парадигмы смешанных методов, написания интегрированной структуры для иллюстрации измерений смешанных методов, структурирования повествования о результатах с использованием презентаций (непрерывных или переплетающихся), использования метафор, характеризующих интеграцию, для составления интегрированных текстов, которые иллюстрируют дополнительную ценность результатов смешанных методов.

*Измерение аспекта распространения* отражает распространение путем публикации результатов внутри (публикации результатов, полученных с помощью смешанных методов в одной или в нескольких статьях, содержащих данные, полученные с использованием этих методов) и обнародование через серию публикаций; последнее может включать любую комбинацию ряда публикаций, например качественных, количественных, смешанных методов и методологических статей с использованием системы перекрестных ссылок на необходимые статьи.

*Измерение целостности исследования* отражает обеспечение целостности исследования с помощью количественных методов (валидность и надежность), качественных методов (достоверность) и смешанных методов (валидность, легитимность и достоверность исследования).

От себя добавлю, что авторы подхода явно обладают богатым опытом эмпирических исследований. Считаю вполне оправданным их стремление систематизировать методологически разрозненные эмпирические концепции и методы проведения исследований. При этом мне очевидны и методологические шероховатости самой *интеграционной трилогии*. В частности, это относится к странному использованию понятия «измерение», применённое к характеристикам рассматриваемых в этом подходе компонентов, а также к отсутствию аргументации предлагаемого состава «измерений». К тому же не рассмотрены структурные связи между компонентами. Также, на мой взгляд, проблематика интеграции трансформирована в проблематику систематизации без учёта понятийной разнородности систематизируемых компонентов. Тем не менее, я не исключаю того, что авторы или их последователи в дальнейшем на основе наработок по интегративной трилогии предложат методологически более строгую систему понятий и таким образом внесут заметный вклад в решение проблем интеграции психологического знания.

Для E. Uprichard и L. Dawney (Uprichard, 2019) интеграция данных представляется вполне рациональной целью, однако им кажется спорным предположение о том, что она обязательно является оптимальным результатом исследований с использованием смешанных ме-

тодов. Авторы полагают, что альтернативой является интеграция данных, основанная на концепции *дифракции данных* (Data Diffraction), определяемой как процесс обращения внимания на способы, которыми исследователь расщепляет предмет исследования и производит «срезы». По их утверждению, дифракция представляет собой «полезную альтернативу интегрированию». Получается, интеграция данных полезна и может быть в достаточной мере эффективной, но иногда необходим дифракционный подход. Со своей стороны, я бы поддержал использование физического понятия «дифракция» в контексте интеграционной проблематики, однако объяснение, которое дают авторы подходу этому понятию применительно к эмпирическим методам настолько туманно (особенно по сравнению с исходным физическим понятием), что рациональное зерно дифракционного подхода в MMR мне выделить не удалось.

При всём методологическом сходстве MMR и MMMR подходов определённые различия между ними есть. Так J. Greene рассматривает общие черты и различия между ними и отстаивает необходимость сохранения этих различий (Greene, 2015). По сравнению с MMMR подходом MMR предлагает (а) возможности смешивания на уровне метода, методологии и парадигмы; (б) оценку сходства и различий; (с) ключевые возможности для обсуждения различных способов познания и различных способов оценки. Автор отмечает, что подход смешанных методов к исследованию имеет более широкий охват и потенциал. Со своей стороны снова отмечу, что и в данном дискурсе аргументация не настолько убедительна, чтобы с ней согласиться. Конечно, развёрнутый пример проведённого автором эмпирического исследования может служить иллюстрацией замысла, однако никак не заменяет отсутствующую серьёзную методологическую проработку этого замысла. И представленной в публикации эвристики явно недостаточно для убедительного научного исследования.

Для MMR, как отмечает J. W. Creswell, в различных публикациях представлено множество типов дизайнов, с разными названиями, процедурами и уровнями сложности (Creswell, 2015). Между тем, утверждает он, есть только три основных вида дизайна плана: *конвергентный* (*convergent*), *объяснительный последовательный* (*explanatory sequential*) и *исследовательский последовательный* (*exploratory sequential*). Процедуры *конвергентного* дизайна предусматривают сборе количественных и качественных данных, их анализ по отдельности и последующее сравнении полученных результатов. Цель этой процедуры заключается в том, чтобы сравнить две разные точки зрения на предмет исследования и определить насколько сходны или различны базы данных. Процедуры *объяснительного последовательного* дизайна начинаются со сбора и анализа количественных данных, тщательного изучения результатов и последующего сбора, а затем анализа качественных данных. Её цель заключается в том, чтобы объяснить количественные результаты через качественные данные. *Исследовательский последовательный* дизайн предполагает обратное направление анализа: сначала происходит сбор и анализ качественных данных, результаты которого используются для разработки инструмента, затем применяет или тестирует используют количественный инструмент. Целью использования этого дизайна в первую очередь является изучение того, существуют ли надёжные инструменты или процедурные мероприятия, или же используемые концепции и переменные не могут быть адаптированы к конкретным условиям исследования. Автор публикации полагает, что большинство смешанных методов можно отнести к одному из указанных им трех основных типов или к их сочетаниям. Думается, что подход, в котором исследование ограничено разработкой, тестированием и сравнением эмпирических инструментов на основе полученных с их помощью обоих видов данных (количественных, качественных), методологически малоубедителен. В этой связи называть интеграцией то, что предложено осуществлять в трёх процедурах дизайна преждевременно. На мой взгляд, к поиску взаимозависимости количественных и качественных данных следует подходить с более общего теоретико-методологического уровня изучения предмета исследования.

#### **Интеграция эмпирических исследований с позиций интегративных подходов**

Я не нахожу предложений по интеграции эмпирических исследований в тех теоретических исследованиях по интеграции, которые я ранее отнёс к *дескриптивному* направлению (о

дескриптивной и прескриптивной интеграции см. Мединцев, 2020)). Правда в некоторых публикациях можно встретить отдельные высказывания на этот счёт. В частности, В. Н. Панфёров отмечал, что его *парадигма интегрального синтеза* должна быть использована и в психологических исследованиях при теоретическом моделировании предметов *эмпирических* исследований. Насколько я могу судить, сам автор таким моделированием не занимался, область его научных интересов по большей части связана с теорией психологии. Исторически сложилось так, что методы эмпирических исследований развиваются как бы независимо от теорий, при этом сами теории проверяются преимущественно одними и теми же эмпирическими методами, задачи их интеграции в теоретических дискурсах дескриптивного направления, насколько мне известно, никто не ставил.

Несколько иная ситуация в исследованиях, которые я отношу к направлению *прескриптивной* интеграции. Здесь проблематика методологии эмпирических исследований детально рассмотрена по крайней мере в одном подходе, автором которого является В. Н. Дружинин (Дружинин, 1994). В психологическом исследовании, по В. Н. Дружинину, следует использовать метод моделирования. При моделировании в качестве модели используется объект, поведение которого в той или иной мере аналогично поведению системы, обладающей психикой – таковой, в частности, является человек. Таким образом исследователь проводит аналогию модели и моделируемого объекта. В. Н. Дружинин выделил два типа исследований методом моделирования: в первом типе из сходства функций объекта и модели делают вывод о сходстве их структур; во втором типе наоборот – по сходству структур судят о сходстве функций объекта и модели. Второй тип моделирования характерен для палеонтологии, сравнительной анатомии и ряда других наук. При изучении психики человека исследователь не может непосредственно наблюдать её структуру, поэтому о сходстве структур (в частности, структур интеллекта и компьютерной программы) судят по сходству их функций – наиболее распространёнными являются процедуры оценки продуктивности при решении задач. Однако, как подчёркивал автор, для планирования исследования недостаточно теоретической модели психической реальности, необходимо построить модель системы (т.е. человека), модель среды и отношений на множестве психика–система–среда. Кроме того, поскольку возможны различные охваты взаимодействий предмета исследований, следует избрать минимально необходимую для целей исследования полноту описания компонентов систем и отношений между ними. А уже затем, на основе теоретической модели среда–система (человек), действующая в этой среде, можно изучать три вида психологического эмпирического исследования: (1) телеологическое; (2) общепсихологическое (или дифференциально-психологическое); (3) структурное или процессуальное.

Человек может обладать как уникальными психическими свойствами, так и их уникальной комбинацией, отмечал В. Н. Дружинин. В связи с чем он полагал, что «собственно психологическим» может быть только метод изучения отдельных случаев поведения системы, носителя психики в различных условиях и в различные промежутки времени. Соответственно, в первом случае мы проводим комплексное исследование отдельных систем. Во втором случае проводим лонгитюдное биографическое эмпирическое исследование. Уникальность личности является ограничением на её измеримость и познаваемость естественнонаучным эмпирическим методом, а также и методом понимания.

На мой взгляд, в подходе, разносторонне и глубоко разработанном В. Н. Дружининым, есть досадные методологические огрехи, которые анализировать здесь не стану, поскольку главное, на что хотел бы обратить внимание читателя, состоит в другом. Тщательно, на нескольких системных уровнях разработанная методология проведения психологических исследований, осталась не оценённой по достоинству не только психологами-экспериментаторами, но и методологами. Думается, что слишком уж непривычным для них стало содержание предложенного метода и нежелание вникать в его системологические детали. Так или иначе, но я отношу работы В. Н. Дружинина по структуре психологических исследований к числу немногих высоких достижений отечественной психологической мысли, и к работам, в которых, пусть неявно, намечен один из возможных путей интеграции в психологии.



В русле разработки этой же *прескриптивной* идеи интеграции я не так давно предложил вариант первых этапов разработки структуры эмпирических исследований на основе ТМ-метода описания процессов (Мединцев, 2020). В определённой степени эта разработка стала результатом анализа теоретического наследия В. Н. Дружинина и в методологической дискуссии с ним. К примеру, В. Н. Дружинин полагал, что в психологии, по аналогии с другими науками, можно выделить три класса методов: эмпирические, при которых осуществляется внешнее *взаимодействие* субъекта и объекта исследования; теоретические, когда субъект *взаимодействует* с мысленной моделью объекта; интерпретация, при котором субъект внешне *взаимодействует* со знаково-символическим представлением объекта (Дружинин, 1994). А моя позиция состоит в том, что в эмпирических исследованиях (ЭИ) необходимо учитывать не только взаимодействие субъекта и объекта, но и компоненты теоретического исследования (теоретическую модель предмета, известные теоретические подходы в различных дисциплинах). Кроме того, не следует игнорировать всё более актуальные в наше время ИКТ-компоненты (с учётом особенностей их функционирования). В *теоретических* исследованиях важны взаимодействия субъекта не только с предметом, но и со многими известными исследователю понятийными системами, элементы которых он так или иначе использует. На этапе разработки теоретической модели происходят взаимодействия со знаково-символическими представлениями предмета исследования. На этапе *интерпретации* полученных результатов, помимо взаимодействий со знаково-символическим представлением объекта, следует учитывать взаимодействия с теоретической моделью исследования, а также с результатами, полученными в других исследованиях, и обязательно взаимодействия с техническими устройствами (обработка данных и др.). Таким образом, в качестве компонентов структуры любого эмпирического психологического исследования я предложил рассматривать *исследователя, испытуемого, оборудование, теоретико-методологические инструменты исследования*. Теоретически возможные процессы взаимодействий между этими компонентами в обобщённом виде, в соответствии с процедурой ТМ-метода, могут быть представлены пространством отображений, а все последующие выводы – получены через анализ процессов в этом пространстве (детальнее см. Мединцев, 2020). Темпоральная структура ЭИ, как и структуры других научных исследований, в общем случае, состоит из этапов *подготовки, выполнения процедуры, обработки и анализа результатов*. Каждый из этих этапов, в свою очередь, может быть разделён на несколько составляющих. Процедура измерения может быть проведена или в один этап (испытуемые выполняют одно задание без промежуточной регистрации хода его выполнения), или в несколько этапов.

Опускаю формализованные записи, являющиеся структурной основой анализа, и привожу их трактовки. Итак, на этапе *подготовки* происходят процессы, в которых:

- исследователь формирует или выбирает из уже существующих структур ЭИ цели, задачи, гипотезы и структуру процедуры исследования;
- подготовлен комплект необходимого оборудования;
- методологические и теоретические материалы сформированы или выбраны из числа известных исследователю в данный период времени;

На этапе *выполнения процедуры* её компонентами являются те же компоненты, что и на этапе планирования, но уже включают испытуемого. Все указанные компоненты претерпевают изменения, а именно:

- исследователь получает данные измерений/наблюдений;
- испытуемый осуществляет саморефлексию, решает творческие задачи и др. обретает опыт участия в исследовании и впечатления от общения в ходе эксперимента (с исследователем, другими участниками);
- оборудование приведено в предусмотренное или не предусмотренное в процедуре изменённое состояние, израсходованы расходные материалы;
- используемые методологические и теоретические материалы на этом этапе должны оставаться неизменными.

На этапе *обработки и анализа* результатов процессов исследователь формирует свои выводы:

- об успешности/неуспешности проведения ЭИ;
- о психологических характеристиках испытуемых;
- о необходимости (или отсутствии таковой) внесения изменений в методологические и теоретические материалы исследования;
- о необходимости (или отсутствия таковой) внесения изменений в оборудование исследования.

Процессуальную структуру компонентов ЭИ можно углублять, насколько будет необходимо и возможно выделять её компоненты. В качестве инструмента эмпирического исследования эта общая структура также может быть использована для составления типологий ЭИ. В завершение отмечу, что в контексте современной проблематики исследований по ММР и МММР (см. выше) универсальный характер ТМ-метода позволяет использовать его для разработки и количественных, и качественных исследований.

**Выводы.** Каждый из рассмотренных в статье методологических инструментов основан на достаточно серьёзной аргументации, но, как известно, любая научная аргументация может быть подвержена критическому анализу, в ней всегда можно обнаружить изъяны. Психологические научные дискурсы остаются в числе наиболее уязвимых для методологической критики, при этом сохраняется положение, когда их востребованность и популярность, как представляется, не связана с убедительностью философской, логической и методологической аргументации – значительно важнее многочисленные социокультурные факторы, в частности социально обусловленный запрос на предмет исследования и подтверждающие эмпирические данные.

Ни у нас, ни за рубежом подход к методологии эмпирических исследований, предложенный В. Н. Дружининым, не получил развития, не были восприняты психологическим мейнстримом и идеи интеграции в теоретической психологии как основа для разработки универсальной методологии в экспериментальной психологии. Как было показано выше, актуальная ныне проблема соотношения *количественных* и *качественных* методов проявляется не только в дискуссиях, но и в попытках создания *смешанных* методов эмпирических исследований, что привело только к расширению числа конкурирующих методологических инструментов, но не к решению проблем.

В сложившейся ситуации, полагаю, пора переходить к сравнению имеющихся инструментов, для последующего выбора из них наиболее адекватного задачам экспериментальной психологии с учётом состояния современного психологического знания. Предложенный мной вариант систематизации интегративных подходов на основе *общей*, *двух концептуальных* и ряда методологических идей интеграции по критериям *простоты* и *потенциалу стать объединяющими* для теоретиков психологии (Мединцев, 2020) относится прежде всего к теоретической психологии, однако без интеграции в ней мы вряд ли сможем продвинуться в решении задач интеграции в экспериментальной психологии. Конечно, необходимо очертить критерии простоты и потенциала стать объединяющими как можно более чётко. И в дальнейшем я надеюсь предложить свой вариант этих критериев.

#### Библиографический список

1. Дружинин В. Н. Структура и логика психологического исследования. Москва : ИПРАН, 1994. 163 с.
2. Мединцев В. А. Идея интеграции психологического знания // Теоретичні дослідження у психології: монографічна серія / Сост. В. О. Медінцев. 2020 а. Том XI. С. 2–22.
3. Мединцев В. А. Проектирование структур психологических взаимодействий как решение локальных интеграционных задач // Теоретичні дослідження у психології: монографічна серія / Сост. В. О. Медінцев. 2020 б. Том X. С. 40–61.
4. Носуленко В. Н. Вопросы интеграции качественных и количественных методов в психологическом исследовании // Экспериментальная психология. 2021. Том 14. № 3. С. 4-16.

5. Creswell J. W. Revisiting Mixed Methods and Advancing Scientific Practices / In S. N. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.). The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry. New York, NY : Oxford University Press, 2015. Pp. 57-71.
6. Fiedler K. What constitutes strong psychological science? The (neglected) role of diagnosticity and a priori theorizing // Perspectives on Psychological Science. 2017. № 12(1). Pp. 46–61.
7. Fetters/ M. The Journal of Mixed Methods Research starts a new decade: The mixed methods research integration trilogy and its dimensions / M. Fetters, J. Molina-Azorin // Journal of Mixed Methods Research. 2017. Vol. 11. № 3. P. 291-307.
8. Greene J. C. Preserving distinctions within the multimethod and mixed methods merger / In S. N. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.)/ The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry. New York, NY : Oxford University Press, 2015. Pp. 606-615.
9. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.). The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry. New York, NY : Oxford University Press, 2015. Pp. 606-615.
10. Uprichard, E. Data Diffraction: Challenging Data Integration in Mixed Methods Research / E. Uprichard, L. Dawney // Journal of Mixed Methods Research. 2019. № 13(1). Pp. 19-32.
11. Wertz F. J. Multiple methods in psychology: Epistemological grounding and the possibility of unity // Journal of Theoretical and Philosophical Psychology. 1999. № 19(2). Pp. 131–166.

УДК 159.9

А.Л.-С. Меерсон

#### **РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ**

**Аннотация:** время, в котором мы живем и работаем, требует наличия у человека надпрофессиональных компетенций, которые позволят эффективно действовать в различных сферах: социальной, образовательной, производственной. Одной из таких компетенций является критическое мышление, которое включает в себя ряд различных навыков, таких, как решение проблем, принятие решений, рассуждение и оценка на основе определенных критериев. Критическое мышление также связывается со способностью взвешенно подходить к переработке и потреблению информации.

**Ключевые слова:** критическое мышление, интеграция образования, информационно-психологическая устойчивость, студенты.

A.L.-S. Meerson

#### **DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AMONG STUDENTS IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL AND HUMANITARIAN EDUCATION AT THE UNIVERSITY**

**Abstract.** The time in which we live and work requires a person to have supra-professional competencies that will allow him to act effectively in various spheres: social, educational, industrial. One of these competencies is critical thinking, which includes a number of different skills, such as problem solving, decision-making, reasoning and evaluation based on certain criteria. Critical thinking is also associated with the ability to take a balanced approach to the processing and consumption of information.

**Keywords:** critical thinking, integration of education, information and psychological stability, students.

**Введение.** На Всемирном экономическом форуме (Давос, 2018) критическое мышление, было определено третье по значимости среди необходимых навыков для работы в XXI веке. Поскольку критическое мышление часто считается одной из ключевых компетенций для жизни и работы, неудивительно, что важность развития критического мышления подчеркивается, когда речь заходит об образовании. Новые образовательные стандарты высшего образования к универсальным компетенциям выпускника относят компетенцию поиска, критического анализа и синтеза информации на основе критического и системного мышления.

**Теоретические основы исследования.** Критическое мышление – это больше, чем навыки аргументации, это сложный метакогнитивный процесс, который благодаря целенаправленному, саморегулирующемуся рефлексивному суждению, навыкам анализа, оценки и вывода, а также склонности к мышлению увеличивает шансы на логическое завершение аргументации или решение проблемы (Dumitru, 2021; Dwyer, 2020). Проведенные исследования позволили установить, что когнитивное ядро критического мышления включает независимость, гибкость ума и смелость, наблюдательность и настойчивость, готовность к самопознанию, метапознанию и планированию, уверенность в силе ума (Bogdan, 2019). Критическое мышление становится чертой определенных личностей и на ее развитие уходят годы.

Высшие учебные заведения должны готовить специалистов таким образом, чтобы они могли стимулировать рефлексивность над аффективными аспектами. Стратегии обучения должны способствовать приобретению творческих, активных и прикладных знаний, а также развитию критического мышления (Većirović, 2019).

В настоящее время существует два подхода к концептуализации критического мышления в дисциплинах высшего образования. Согласно первому – критическое мышление является универсальной и, следовательно, переносимой из одной области в другую; второй подход указывает на то, что критическое мышление является предметно-специфичным и задачи развития критического мышления решаются в рамках специальных дисциплин (например, при обучении финансовому учету, сестринскому делу, экологии, иностранному языку, юриспруденции, робототехнике и пр.). Есть опыт развития критического мышления при обучении междисциплинарным курсам.

Заведующая кафедрой педагогического образования Бухарестского университета Даниэла Думитру утверждает, что наибольшим ресурсом развития способности к критическому мышлению обладают гуманитарные науки: философия, история, культурология и др. Автор пишет: «Изучайте философию, потому что она представляет собой воплощение критического мышления. Изучайте литературу, потому что она учит интерпретации, анализу и аналитичности. Изучайте историю, потому что вы научитесь пытливости и оценке. Изучайте археологию, потому что вы разовьете в себе искание истины и систематичность. Изучайте искусство, потому что вы обретете открытость, уверенность в себе и познавательную зрелость. Познавайте культурологию, и у вас будут навыки объяснения и саморегуляции» (Dumitru, 2019, с. 872).

Основы критического мышления пронизывают всю историю философского знания. Платон, Аристотель, Фома Аквинский, Рене Декарт, Томас Гоббс, Джон Локк, Иммануил Кант в своих трудах развили то, что можно назвать критическим мышлением, а именно идеи о том, что рассуждения о предмете должны быть рациональными и системными. В XX веке издается большое количество философских работ с такими названиями, как «Критическое мышление», «Аргументация», «Неформальная логика». Джон Дьюи в своей книге «Как мы думаем» (1909) описывает критическое (рефлексивное) мышление как активный, внимательный и настойчивый процесс учета мнения или любой другой формы знания в свете доказательств, которые поддерживаются человеком. Согласно концепции Питера Фационе (1990), критическое мышление представляет собой процесс целенаправленного, саморегулирующегося суждения, уделяющего внимание доказательному, концептуальному, методологическому, критериальному или контекстуальному рассмотрению, на котором оно основано. В последующем участники дискуссионной группы Делфи, которой руководил Фационе, описывают критическое мышление через следующий набор навыков и склонностей: анализ, интерпретация, оценка, умоза-

ключение, объяснение, саморегуляция. Таким образом, изучение философии может стать универсальной базой развития критического мышления у студентов всех направлений подготовки.

**Методы исследования.** Цель нашего исследования состояла в формировании у студентов информационно-психологической устойчивости к социокультурным угрозам цифровой трансформации общества посредством развития критического мышления.

**Результаты и их обсуждение.** Проведенный обзор зарубежных и российских исследований позволил выделить следующие технологии, используемые нами для развития у студентов критического мышления.

Сократический метод – представляет собой способ ведения диалога между преподавателем и студентом. Цель преподавателя, задающего вопросы, сделать так, чтобы студент усомнился в своих знаниях, но с помощью уточняющих вопросов нашел правильный ответ. В ходе сократического диалога используются управляемые вопросы, диалог и опровержение, помогающие студентам критически осмыслить свое понимание конкретных проблем (Воа, 2018).

Таксономическая модель Бенджамина Блума – основана на теории классификации и систематизации сложно организованных областей действительности, имеющих иерархическое строение. Педагогическая таксономия охватывает когнитивную область, включающую в себя шесть категорий целей: знание (конкретного материала, терминологии, фактов, определений, критериев и т.д.); понимание (объяснение, интерпретация, экстраполяция); применение; анализ (взаимосвязей, принципов построения); синтез (разработка плана и возможной системы действий, получение системы абстрактных отношений); оценка (суждение на основе имеющихся данных, суждение на основе внешних критериев) (Малахова, 2012; Zapalska, 2018).

Аргументационная модель Стивена Тулмина – используется для анализа рациональности аргументов, содержащихся в тексте и речи и включает шесть элементов: тезис (заключение), данные (основание), обоснование, поддержка (подкрепление), определитель и оговорка (Сун, 2016; Gotoh, 2017).

Проблемное обучение – заключается в том, что знания и способы деятельности не преподносятся в готовом виде, материал не дается, а задается как предмет поиска. Весь смысл обучения заключается в стимулировании поисковой и научно-исследовательской деятельности студента (Кисляков, 2014; Suryanti, 2021).

Анализ конкретных ситуаций (решение кейсов) – представляет собой глубокое и детальное исследование в учебном процессе реальной или искусственной обстановки, выполняемое для того, чтобы выявить ее характерные свойства. Система таких ситуаций позволяет представить содержание обучения в динамике и обеспечить объективные предпосылки для формирования критического мышления (Кисляков, 2014; Dwyer, 2020).

Выполнение творческих, научно-исследовательских проектов. Творческий акт включает в себя ощущение трудности, поиск решений, возникновение и формулирование гипотез относительно отсутствующих элементов, проверку и перепроверку этих гипотез, возможность их модификации и, наконец, сообщение результатов. Современное высшее образование стремится развивать научное мышление студентов, в том числе за счет повышения их способности критически мыслить (Кисляков, 2014; Nyutinen, 2019).

Современное поколение студентов активно использует технологии и имеет доступ к информации в любое время. Эффективное использование информации невозможно без навыков критического мышления (Корешникова, 2020). При этом нами используются технологии медиаобразования, направленного на формирование знаний основных закономерностей, по которым функционируют медиа, умения понимать информационные сообщения, осознавать результаты их воздействия на психику и использовать их для решения образовательных и жизненных задач, умений оценить и обеспечить личную информационную безопасность (Кисляков, 2014; Юсупова, 2020).

Развитию критического мышления способствует разбор технологии «Окна Овертона» («Окна возможностей»), посвящённой механизмам манипуляции общественным мнением и показывающей как можно изменять социальные нормы, преобразуя область невозможного в сферу обычного и поэтому морально приемлемого. Метод «окон Овертона» применяется нами при обсуждении проблем гомосексуализма, религиозности, терроризма и национализма и пр.

В качестве предмета критического анализа предлагаются ресурсы, размещенные в социальных сетях. В социальных сетях хранится много деструктивной информации, а также призывы к разжиганию национальной, социальной, религиозной розни.

Наконец, развитию критического мышления способствует психологическая подготовка, в ходе которой студенты смогут найти ответы на вопросы «Что происходит, когда мы мыслим и мыслим продуктивно и творчески? Как улучшить мышление? Можно ли сформировать навыки критического мышления? Каковы пути и способы выработки адекватного знания и структур знаний?». При поиске ответов на эти вопросы экс-президент Американской психологической ассоциации Дайана Халперн в своей книге опирается на обширный теоретический и фактический материал, накопленный когнитивной психологией при изучении познавательных процессов (Халперн, 2000). Даже выполнение психологических тестов, направленных на оценку критического мышления (например, «Тест на критическое мышление Уотсона-Глейзера», «Тест критического мышления Л. Старки»), позволит студентам актуализировать для себя необходимость его развития.

В итоге при реализации технологии развития критического мышления студенты овладевают различными способами интегрирования информации; учатся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений; строят умозаключения и логические цепи доказательств; учатся выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим. Все это способствует освоению студентами социальных технологий и навыков успешной адаптации в условиях агрессивной информационной среды и негативных воздействий социума, и как следствие, минимизации социально-психологических причин и факторов асоциального поведения.

**Заключение.** Таким образом, в современных условиях социокультурной трансформации возникает необходимость обучения студентов адекватному восприятию и оценке информации, ее критическому осмыслению на основе нравственных и культурных ценностей. Развитию критического мышления и освобождению сознания от «информационной слепоты», могут способствовать приобщение к гуманитарному образованию, а также творческое отношение к жизни и профессиональной деятельности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ в рамках научного проекта № 21-011-33053.

#### **Библиографический список**

1. Кисляков П. А. Психолого-педагогическая концепция формирования социальной безопасности личности будущего педагога: системно-личностный подход. Москва-Шуя : Ивановский государственный университет, 2014. 440 с.
2. Корешникова, Ю. Н. Профессиональные компетенции педагога как фактор сформированности критического мышления студентов / Ю. Н. Корешникова, И. Д. Фрумин // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 6. С. 88-103.
3. Малахова М. В. Использование таксономии Блума при формировании поискового компонента информационной культуры // Педагогическое образование на Алтае. 2012. №1. С. 136-142.
4. Сун Л. Роль модели аргументации Тулмина в подготовке образовательных дебатов // Проблемы педагогики. 2016. № 4(15). С. 57-60.
5. Халперн Д. Психология критического мышления. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 512 с.

6. Юсупова, Л. Н. Развитие критического мышления в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности на примере курса “Медиаграмотность” / Л. Н. Юсупова, Т. М. Татарина, Н. В. Юдин // Перспективы науки и образования. 2020. № 6 (48). С. 180-191.
7. Bećirović, S. The problems of contemporary education: Critical thinking development in the Milieu of high school education / S. Bećirović, F. Hodžić, A. Brdarević-Čeljo // European Journal of Contemporary Education. 2019. №8 (3). P. 469-482
8. Boa, E. A. The development and validation of the Blended Socratic Method of Teaching (BSMT): An instructional model to enhance critical thinking skills of undergraduate business students / E. A. Boa, A. Wattanatorn, K. Tagong // Kasetsart Journal of Social Sciences. 2018. №39 (1). P. 81-89.
9. Bogdan, S. S. Nurturing the development of critical thinking based on universal cognitive attitudes, strategies and techniques / S. S. Bogdan, L. L. Lashkova, E. V. Lukiyanchina // Science for Education Today. 2019. №9 (2). P. 37-51.
10. Dumitru D. Critical thinking, moral courage, and sustainable development goals. Universities as a driving force for societal change // Universities, Sustainability and Society: Supporting the Implementation of the Sustainable Development Goals. World Sustainability Series. Springer, Cham. 2021. P. 171-179.
11. Dumitru D. Creating meaning. The importance of Arts, Humanities and Culture for critical thinking development // Studies in Higher Education. 2019. №44 (5). P. 870-879.
12. Dwyer, C. P. An exploratory quantitative case study of critical thinking development through adult distance learning / C. P. Dwyer, A. Walsh // Educational Technology Research and Development. 2020. №68 (1). P. 17-35.
13. Gotoh Y. Development of critical thinking with metacognitive regulation and toulmin model // 14th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (Japan, Niigata, 18-20 October 2017). 2017. P. 281-285.
14. Hyytinen, H. Enhancing scientific thinking through the development of critical thinking in higher education / H. Hyytinen, A. Toom, R. J. Shavelson // Redefining Scientific Thinking for Higher Education. Palgrave Macmillan, Cham. 2019. P. 59-78
15. Suryanti, N. The Effect of Problem-Based Learning with an Analytical Rubric on the Development of Students' Critical Thinking Skills / N. Suryanti, N. Nurhuda // International Journal of Instruction. 2021. №14 (2). P. 665-684.
16. Zapalska, A. M. Design of assignments using the 21st century Bloom's revised taxonomy model for development of critical thinking skills / A. M. Zapalska, M. D. McCarty, K. Young-McLear, J. White // Problems and Perspectives in Management. 2018. №16 (2). P. 291-305.

**УДК 159.9+316.6**

А.В. Микляева

### **ФЕНОМЕН ОНЛАЙН-ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПАРАДИГМЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К ПОЗНАНИЮ ПСИХОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА**

**Аннотация:** в статье описываются возможности исследования онлайн-взаимодействия людей в контексте методологии интегративного подхода к познанию психологии человека. Психологические исследования онлайн-взаимодействия не всегда опираются на изучение феноменологии онлайн-взаимодействия людей в процессах их реальной жизнедеятельности, что затрудняет соотнесение результатов научно-психологических исследований с потребностями социальной практики. Интегративный подход, направляющий фокус внимания исследователей на изучение проявлений психологии человека, рассматривается как инструмент сближения по-

требностей социальной практики и результатов научно-психологических исследований онлайн-взаимодействия благодаря повышению содержательной валидности исследовательских результатов.

**Ключевые слова:** интегративный подход в психологии, психология человека, онлайн-взаимодействие, методология психологических исследований, научно-прикладные исследования.

A. V. Micliaeva

## **THE PHENOMENON OF ONLINE INTERACTION: RESEARCH OPPORTUNITIES IN THE PARADIGM OF AN INTEGRATIVE APPROACH TO UNDERSTANDING HUMAN PSYCHOLOGY**

**Abstract.** The article describes the opportunities of studying the phenomenon of online interaction in the context of the methodology of an integrative approach to human psychology. Psychological studies of online interaction are not always based on the study of the phenomenology of online interaction of people in the processes of their real life, which makes it difficult to correlate the results of scientific and psychological research with the needs relevant for social practice. The integrative approach, which directs the focus of researchers' attention to the study of human psychology manifestations, is considered as a tool for bringing together the needs of social practice and the results of scientific and psychological research of online interaction by increasing the substantive validity of research results.

**Keywords:** integrative approach in psychology, human psychology, online interaction, methodology of psychological research, scientific and applied research.

**Введение.** В современном мире широко распространены различные формы онлайн-взаимодействия людей. Опыт локдауна, обусловленного пандемией COVID-19, способствовал интенсификации процессов интеграции онлайн-взаимодействия в различные сферы жизни, превратив его в неотъемлемый инструмент образовательной, профессиональной, досуговой и других форм активности людей по всему миру. Благодаря этому онлайн-взаимодействие приобретает статус повседневного, обыденного явления, несмотря на то, что его возможности и ограничения, связанные с реализацией целей тех видов деятельности, которые реализуются с его помощью, на сегодняшний день носят дискуссионный характер и широко обсуждаются психологами и специалистами смежных специальностей (например, в сфере образования – (Sun, 2014; Traphagan, 2010 и др.). Этим определяется несомненная актуальность изучения психологических закономерностей онлайн-взаимодействия, которая находит отражение в экстенсивном увеличении числа научных и околонучных публикаций, затрагивающих различные аспекты соответствующего проблемного поля. Возникает необходимость интеграции постоянно увеличивающегося массива знаний в целостный психологический портрет «цифрового человека» (“Homo digitalis” (Montag, 2018)), который позволил бы повысить эффективность интеграции онлайн-взаимодействия в различные сферы жизни людей благодаря пониманию закономерностей онлайн-взаимодействия в их взаимосвязях. В данной статье показаны возможности интегративного подхода к познанию психологии человека для решения обозначенной задачи.

**Теоретические основы исследования.** Интегративный подход к познанию психологии человека, предложенный В.Н. Панферовым (Панферов, 2015) и разрабатываемый в Герценовском университете на протяжении нескольких десятилетий (Микляева, 2019), позволяет проследить взаимосвязи между психической организацией человека, традиционно рассматриваемой в качестве предмета психологической науки, и психологией человека как особого качества психической организации человека, проявляющегося во взаимодействии людей друг с другом, составляющего основу взаимного познания людьми в процессах субъект-субъектного взаимодействия и, в конечном счете, обеспечивающего координацию их действий и отноше-



ний в реальной жизнедеятельности. Согласно теоретико-методологическим положениям интегративного подхода, результаты психологической деятельности человека как субъекта взаимодействия с другими людьми могут быть описаны формулой «впечатление → идентификация → интерпретация → интегральная личность», соответствующей этапам переработки информации о человеке «отражение → отображение → выражение → переживание» и раскрывающейся в логике «знак → значение → смысл → отношение», структурно описывающей процесс социально-психологической интерпретации личности партнера по взаимодействию. Итогом социально-психологической интерпретации становится психологический портрет интегральной личности (Панферов, 2019), который содержит материал, составляющий онтологический фундамент психологического знания, составляющий основание для построения пригодных для научно-теоретического осмысления действительности гносеологических моделей психической организации человека и реализации психического потенциала в различных формах активности. Соответственно, научно-психологическое познание взаимодействия людей должно осуществляться по пути от описания феноменологии реального взаимодействия к поиску гносеологических конструктов, которые могут объяснить его специфические особенности с учетом содержания совместной деятельности людей, в рамках которой осуществляется их взаимодействие друг с другом (Панферов, 2019), поскольку только таким образом может быть обеспечена содержательная релевантность гносеологических моделей реальной практике жизнедеятельности людей (Панферов, 2015).

На наш взгляд, эти принципы могут с успехом применяться не только для анализа непосредственного взаимодействия людей в процессе совместной деятельности «вживую», что было показано В.Н. Панферовым на материале исследований социально-перцептивной стороны взаимодействия людей (Панферов, 2015), но и для изучения психологических закономерностей взаимодействия, опосредованного применением цифровых технологий и развивающегося в онлайн-формате. Научно-психологическое изучение взаимодействия, опосредованного применением различных технических устройств, предполагает изучение онлайн-взаимодействия как специфической формы активности людей, которая не тождественна повседневному взаимодействию в формате «лицом-к-лицу». По меткому замечанию Т. Постмеса и Р. Спирса, онлайн-взаимодействие бросает вызов традиционным представлениям о психологических процессах, определяющих социальное поведение, предоставляя тем самым широкие возможности для развития новых теорий (Postmes, 2013). Описывая состояние исследований онлайн-взаимодействия на начало 2010-х гг., Б. Спарроу и Л. Чатман отмечают, что «не существует интегрированных психологических подходов, систематически описывающих Интернет как новое пространство коммуникации в информационной среде» (Sparrow, 2013, с. 274). Анализ текущего состояния исследований онлайн-взаимодействия позволяет констатировать, что за последнее десятилетие эта ситуация не слишком изменилась. Последовательное применение принципов интегративного подхода позволит, по нашему мнению, приблизиться к решению этой проблемы, наметив перспективы создания целостной психологической модели онлайн-взаимодействия на основе объединения достижений и обозначив «белые пятна», нуждающиеся в пристальном исследовательском внимании.

**Материалы и методы исследования.** В статье представлен краткий анализ достижений и перспектив развития психологических исследований, посвященных изучению онлайн-взаимодействия людей, выполненный с опорой на теоретико-методологические принципы интегративного подхода к познанию психологии человека.

**Результаты и их обсуждение.** Анализируя публикации, отражающие результаты психологических исследований онлайн-взаимодействия людей друг с другом, можно констатировать, что к сегодняшнему дню в данном предметном поле гносеологические конструкты, выполняющие функцию объяснения тех или иных особенностей взаимодействия людей в онлайн-пространстве, превалируют над исследованиями психологических проявлений людей в таком взаимодействии, несмотря на то, что изначально, на первых этапах изучения психологических особенностей коммуникации, опосредованной использованием технических

устройств, исследователи шли по пути «от описания феноменологии к построению объяснительных моделей», что характерно, например, для ставших сегодня классическими теории социального присутствия (Short, 1976) или теории сигналов социального контекста (Sproull, 1986). Эти, а также ряд других теорий сегодня составляют фундамент прикладных исследований онлайн-взаимодействия, непосредственной задачей которых является поиск факторов, способствующих повышению его эффективности в контексте конкретных видов деятельности. Однако, как не парадоксально, прикладные теории, призванные осуществлять связь научного знания и практики, преимущественно представляют парадигмально- и контекстуально-детерминированные модели анализируемого феномена, не позволяющие увидеть за теоретическими конструктами реальную психологию людей, взаимодействующих в онлайн-пространстве. Так, например, для объяснения особенностей онлайн-взаимодействия в контексте образовательной деятельности существует несколько десятков широко известных гносеологических моделей, представляющих собой теории среднего уровня обобщения, такие как теория управляемого дидактического общения (Holmberg, 1989), теория транзакционной дистанции (Montag, 2018), когнитивная теория мультимедийного обучения (Clark, 2016) и др. Каждая из этих теорий успешно используется в качестве инструмента анализа педагогического взаимодействия, осуществляемого в онлайн-формате, однако результаты этого анализа представляют собой своеобразную «вещь в себе», не допуская сопоставления с результатами аналогичного анализа, выполненного в другой теоретико-методологической парадигме и/или в другом контекстуальном поле (например, может быть затруднено сопоставление характеристик взаимодействия в онлайн и офлайн обучении, вне которого специфика онлайн-взаимодействия в образовательном процессе попросту не может быть описана). В то же время исследования реальной психологии человека в педагогическом взаимодействии, разворачивающемся в онлайн-среде, носят фрагментарный характер. Между тем, именно изучение психологических проявлений людей как субъектов онлайн-взаимодействия является, на наш взгляд, ключом к идентификации и последующему разрешению подлинных проблем, возникающих в этом процессе (как, впрочем, и в любых других сферах жизни).

Проиллюстрируем это утверждение примером исследования онлайн-взаимодействия в образовательном процессе, выполненного с опорой на теоретико-методологические принципы интегративного подхода к познанию психологии человека (результаты подробно представлены в публикациях (Панферов, 2020; Панферов, 2019 и др.). В этом исследовании психологическая специфика онлайн-взаимодействия в образовании изучалась на основе анализа психологических проявлений преподавателя вуза в контексте онлайн- и офлайн-лекции и особенностей их интерпретации студентами как партнерами по взаимодействию, разворачивающемся в разных форматах. Результатом исследования стали интегральные психологические портреты личности одних и тех же преподавателей, сложившиеся у студентов в процессе офлайн- и онлайн-взаимодействия с ними. Их сравнение позволило отметить тенденцию к негативизации образа преподавателя, формирующегося у студентов в процессе онлайн-взаимодействия, и отметить наиболее уязвимые компоненты этого образа, в число которых попали оценка профессионализма и нравственных качеств личности, что, безусловно, вносит вклад в отмечаемое многими исследователями снижение качества усвоения знаний при обучении в онлайн-формате (например, (Kinash, 2015; Traphagan, 2010), а также, преимущественно в социоцентрических профессиях, вероятно, определяет изменение траектории формирования личностной готовности к профессиональной деятельности, предполагающей формирование системы профессионально значимых ценностей. Помимо этого, было установлено, что интерпретация одних и тех же элементов поведения преподавателя студентами в условиях офлайн- и онлайн-взаимодействия существенно различается, что указывает на проблему неполного соответствия привычных для преподавателя способов организации поведения во время лекционного занятия условиям онлайн-взаимодействия. Упомянутые эмпирические факты описывают лишь небольшую часть полученных в данном исследовании результатов, но и они, как нам представляется, в достаточной мере демонстрируют возможности применения методологии интегративного подхода к познанию психологии человека для продвижения к целостной

психологической концепции онлайн-взаимодействия людей как особой формы взаимодействия, разворачивающегося в интернет-пространстве и повышения содержательной валидности результатов научно-психологических исследований. Отдельные теории, характеризующие те или иные стороны онлайн-взаимодействия, в этом контексте могут выступать в качестве эффективных инструментов интерпретации тех результатов исследования проявлений психологии людей, которые содержательно релевантны рассматриваемым в этих теориях вопросам, с одной стороны, а также могут быть крайне полезны для выявления «слепых зон», то есть тех областей предметного поля, которые в данный момент не изучены в достаточной степени.

**Заключение.** Итак, продвижение в рамках фундаментальных и прикладных психологических исследований онлайн-взаимодействия в логике «от феномена к теории», предусмотренной методологией интегративного подхода к познанию психологии человека, является одним из возможных путей сближения теоретических конструктов, имеющих статус гносеологических моделей, работа по построению и модификации которых преобладает в современных исследованиях онлайн-взаимодействия, и потребностей реальной практики, в которых находит отражение психология людей как субъектов этого взаимодействия. Однако следует отметить, что это не единственная возможность, которая появляется благодаря данному подходу. С одной стороны, можно и нужно анализировать феноменологию онлайн-взаимодействия людей, что возможно посредством анализа их психологии, проявляющейся в субъект-субъектном взаимодействии, разворачивающемся в онлайн-пространстве с присущими ему особенностями, отличающими онлайн-взаимодействие от взаимодействия офлайн, в формате «лицом-к-лицу», и предлагать гносеологические конструкты, описывающие онлайн-взаимодействие в объяснительном ключе посредством ответов на конкретные вопросы, возникающие в ходе анализа феноменологического поля. Однако, с другой стороны, возможен и иной исследовательский ракурс, который позволяет понимать взаимодействие не только как процесс, в ходе которого люди обмениваются действиями, направленными друг на друга, но и как механизм формирования психического потенциала людей, определяющий качественное своеобразие их психологических проявлений. Этот исследовательский ракурс, опирающийся на представления о соотношении психологии человека и его психики как феномена и ноумена, находящихся в отношениях взаимосвязанности и взаимодетерминированности (подробнее см. (Панферов, 2015; Панферов, 2018), представляется весьма продуктивным для анализа трансформаций психического потенциала в условиях повсеместной цифровизации различных сфер жизни, и обязательно будет раскрыт нами в следующих публикациях.

#### **Библиографический список**

1. Микляева, А. В. Становление интегративного подхода к психологии человека и социальному взаимодействию людей в РГПУ им. А. И. Герцена / А. В. Микляева, С. А. Безгодова, С. В. Васильева, Ю. Е. Гусева // Психология человека в образовании. 2019. Т. 1. № 3. С. 222-228.
2. Панферов В. Н. Интегральный синтез психологии человека: в науке, в образовании, в социальном взаимодействии. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. 761 с.
3. Панферов, В. Н. Структурная модель психической организации в контексте интегративного подхода к психологии человека / В. Н. Панферов, С. А. Безгодова, С. В. Васильева, Ю. Е. Гусева, А. В. Микляева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2018. № 187. С. 30-39.
4. Панферов, В. Н. Интерпретация поведения преподавателя в условиях непосредственного и опосредованного взаимодействия со студентами / В. Н. Панферов, С. А. Безгодова, С. В. Васильева, А. С. Иванов, А. В. Микляева // Индивидуальное, национальное и глобальное в сознании современного человека: новые идеи, проблемы, научные направления. Сер. "Интеграция академической и университетской психологии" / Ответственные редакторы: Н.В. Борисова, М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев. М.: ИП РАН, 2020. С. 438-447.
5. Панферов, В. Н. Психический процесс в социальной перцепции / В. Н. Панферов, А. В. Микляева, С. А. Безгодова // Вестник Кемеровского государственного университета. 2019. Т. 21. № 2 (78). С. 403-413.

6. Панферов, В. Н. Видеолекция как новая форма педагогической коммуникации в вузе: социально-психологический анализ / В. Н. Панферов, А. В. Микляева, С. А. Безгодова, С. В. Васильева // Новые модели коммуникации в образовательной среде. СПб.: издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. С. 58-83.
7. Панферов, В. Н. Разработка инструментария для изучения социально-психологической интерпретации личности преподавателя студентами на основе моделирования эталона его ролевого образа / В. Н. Панферов, А. В. Микляева, С. А. Безгодова, С. В. Васильева, А. С. Иванов // Психология человека в образовании. 2019. Т. 1. № 2. С. 158-168.
8. Clark, R. C. e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning / R. C. Clark, R. E. Mayer. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2016. 528 p.
9. Holmberg B. Theory and Practice of Distance Education. London : Routledge, 1989. 252p.
10. Kinash, S. Does digital scholarship through online lectures affect student learning? / S. Kinash, D. Knight, M. McLean // Journal of Educational Technology & Society. 2015. Vol. 18(2). Pp. 129-139.
11. Montag, C. Towards Homo Digitalis: Important Research Issues for Psychology and the Neurosciences at the Dawn of the Internet of Things and the Digital Society / C. Montag, S. Diefenbach // Sustainability. 2018. № 10 (2). P. 415.
12. Moore M. Recent contributions to the theory of distance education // Open Learning. 1990. Vol. 5 (3). Pp. 10-15.
13. Postmes, T. Psychology and the Internet: Building an Integrative Social Cognitive Research Agenda / T. Postmes, R. Spears // Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory. 2013. Vol. 24. Pp. 326-332.
14. Short, J. A. The social psychology of telecommunications / J. A. Short, E. Williams, B. Christie. London : Wiley, 1976. 195 p.
15. Sparrow, B. Social Cognition in the Internet Age: Same As It Ever Was? / B. Sparrow, L. Chatman // Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory. 2013. Vol. 24. Pp. 273-292.
16. Sproull, L. Reducing social context cues: Electronic mail in organizational communication / L. Sproull, S. Kiesler // Management Science. 1986. Vol. 32. Pp. 1492-1513.
17. Sun S. Learner perspectives on fully online language learning // Distance Education. 2014. Vol. 35(1). Pp. 18-42.
18. Traphagan, T. Impact of class lecture webcasting on attendance and learning / T. Traphagan, J. V. Kucsera, K. Kishi // Educational Technology Research and Development. 2010. Vol. 58(1). Pp. 19-37.

159.9

А.Н. Ромашук, В.К. Лукьянова

### **КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ: ПРИМЕР ПРЯМОЙ ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИИ И ФИЛОСОФИИ**

**Аннотация.** Критическое мышление вошло в разработанный ООН перечень четырех «основных компетенций 21 века» (Пинская, 2019). Хотя единства понимания критического мышления в психологии нет, тем не менее условно можно выделить широкое и узкое определения. КМ в широком смысле понимается как набор правил и способов, позволяющих проверить результаты и процесс рассуждения на ошибочность (Д.Халперн, Д.Канеман и др.). Критическое мышление в узком смысле делает акцент на опровержении предположения. Данный подход

базируется на методологическом фальсификационизме К.Поппера, а наиболее известной методикой в психологии в русле данного направления является «задача выбора из 4 карточек» П.Уэйзона. В ходе исследования модификаций задачи выбора оказалось, что конкретные формы задачи решаются эффективнее в сравнении с более абстрактными (Wason, 1972). Были предложены различные объяснения данного парадокса (Evans, 2015; Cosmides, 2010; и др.). Однако существенным оказывается несоответствие методологического фальсификационизма Поппера и эмпирического фальсификационизма, заложенного в методике задачи выбора: Уэйзон и последователи проверяют отдельную эмпирическую связь, в то время как для Поппера принципиальна проверка положения теории. Проблема имеет разрешение в психологии мышления при использовании подхода «понятие как теория» Д. Медина и Г. Мерфи. Авторы вводят понятие «согласованность», которое обозначает связь между признаками предположения. Помимо этого, было обнаружено, что в модификациях задачи выбора предположения чаще формулировались как правила, а не как гипотезы, что задает различные стратегии их проверки. Таким образом, варьирование в задаче выбора согласованности и формы предположения позволяет успешно объяснить причину лучшего решения «конкретных» задач в сравнении с «абстрактными» (Лукьянова, 2021), а также акцентировать значимость включенности в теорию для КМ, которую подчеркивал К. Поппер.

**Ключевые слова:** критическое мышление, фальсификационизм, К. Поппер, задача выбора Уэйзона, «понятие как теория», согласованность, проверка гипотезы

A.N. Romashchuk, V.K. Lukianova

## CRITICAL THINKING: AN EXAMPLE OF DIRECT INTEGRATION OF PSYCHOLOGY AND PHILOSOPHY

**Annotation.** Critical thinking is one of the four “core 21st century competencies” developed by the UN (Pinskaya, 2019). Broadly critical thinking is understood as a set of rules and methods for checking the results (Halpern, Kahneman, Lindsay and Hall). More precisely critical thinking can be defined as the assumption refutation, which is based on the methodological falsificationism of K. Popper and implemented in psychology as the Wason selection card task. It was revealed that tasks with concrete conditions are solved more efficiently than with abstract ones (Wason, 1972). Various explanations for this paradox have been proposed (Evans, 2015; Cosmides, 2010; and others). However, the main issue of the selection task is that Wason and his followers check a separate assumption, while for Popper it is principal to check the hypothesis as a part of the theory. The problem may be solved in the psychology using the “Theory-Theory of concepts” approach by D. Medin and G. Murphy. The authors introduce the term "coherence", which means the relationship between the features of the assumption. In addition, it is found that assumptions of selection task modifications are more often formulated as rules rather than as hypotheses, that suppose different strategies for testing. Thus, variation of the coherence and the form of assumption in selection task modifications allows us to successfully explain the reason for the better solution of “concrete” problems in comparison with “abstract” ones (Lukyanova, 2021), as well as emphasize the importance for critical thinking of testing an assumption as a part of the theory.

**Key words:** critical thinking, falsificationism, K. Popper, Wason selection task, theory-theory concept, coherence, hypothesis testing.

**Введение.** Опыт интеграции психологии с философией насчитывает много столетий. В самом начале психологические представления напрямую разрабатывались в рамках философских учений Платона, Аристотеля, Демокрита и др. С развитием психологии как отдельной науки ее связь с философией усложнилась и опосредовалась, но тем важнее оказывается анализ тех примеров из современной психологии, в которой интеграция с философией остается наиболее непосредственной. Именно таким примером является одна из линий исследования

критического мышления (далее - КМ). Большая востребованность КМ в современной практике, в частности, обусловлена тем, что оно включается в современные стандарты образования и представлено как одна из компетенций 21 века в рамках проекта 4К наряду с креативностью, коммуникацией и кооперацией (Пинская, 2019). Курс КМ преподается во многих западных университетах и ряде отечественных вузов как отдельная учебная дисциплина. Сам термин «критическое мышление» (впоследствии рефлексивное мышление) был предложен американским философом и педагогом, представителем прагматизма Джоном Дьюи. В психологии мышления понятие КМ используется как в широком, так и узком смыслах, но только последнее понимание имеет как богатое методическое воплощение, так и напрямую выражает конкретную философскую позицию, по отношению к которой была зафиксирована определенная парадоксальность полученных результатов исследования. Хотя на основе результатов данного анализа было проведено и экспериментальное исследование (см. Лукьянова, 2021), в данной статье будут проанализированы, прежде всего, теоретические основания данной парадоксальности.

### **Определение критического мышления в широком и узком смыслах: парадокс результатов исследования “задачи выбора”**

В психологии мышления на текущий момент единого понимания КМ не обнаруживается, но в целом под этим термином чаще всего имеют в виду *разные способы контроля правильности мышления*. Так, например, одним из наиболее традиционных является подход, в рамках которого предполагается, что для эффективного решения задач необходимы творческое и критическое мышление (Линдсей и др., 2008). Творческое мышление в этом подходе описывается как свободное ассоциирование, генерация как можно большего количества идей. Целью же КМ является тестирование выдвинутых идей на предмет их применимости, усовершенствования и т.д.; результаты творчества должны быть подвергнуты проверке и сортировке. Автор известного учебника «Психология критического мышления» Дайана Халперн при раскрытии КМ ориентируется на выявление ошибок не только по конечным результатам, но и в самом процессе мышления (Халперн, 2000, с. 22). Халперн приводит различные аспекты мышления, которые необходимо учитывать для успешного решения задач, такие как: анализ аргументации, логические рассуждения, понимание законов вероятности и т.д. Однако Халперн не приводит описание того, как именно протекает процесс КМ и каким образом в него включены средства контроля ошибочности. Д. Канеман и А. Тверски преодолевают проблему разрозненности необходимых средств контроля за процессом решения посредством выдвижения единой теории о причинах различных когнитивных искажений (*cognitive biases*). Так, в теории Канемана и Тверски подробно излагается процесс принятия решений с позиции взаимодействия Системы 1 и Системы 2. В то время, как быстрая Система 1 содержит ошибки или когнитивные искажения, Система 2 может не знать об ошибке, и избежать ее возможно только при приложении дополнительных усилий сверх обычного. Хотя Канеман напрямую не дает определение КМ, интерпретировать его можно было бы как приложение усилий для предвосхищения ошибок Системы 1 и обращение к Системе 2 за помощью.

Более узкое понимание КМ делает акцент не столько на разнородном содержании процедур проверки, сколько на установке опровержения предположению, что противоположно склонности избегания совершить ошибку. Поэтому КМ в узком смысле часто базируется на методологических работах К.Поппера, точнее на его положении, что проверка предположения подразумевает не столько верификацию проверяемого предположения, сколько его фальсификацию (как выявление возможной ошибочности). Известно, что К. Поппер предложил в качестве критерия демаркации науки использовать принцип фальсификационизма вместо господствующего на тот момент принципа верификационизма, согласно которому индукционно подобранные эмпирические свидетельства позволяют сделать вывод об истинности теории вообще. Фальсификационизм Поппера, напротив, указывает на необходимость поиска таких критических случаев, которые противоречат теоретической гипотезе. Теория тогда может считаться научной, если ее возможно опровергнуть.

В психологии мышления понимание КМ как нацеленность на опровержение гипотезы по первоначальному замыслу воплощает методика П. Уэйзона «задача выбора из 4 карточек». Как ориентирующийся на понимание КМ в узком смысле Уэйзон рассматривает КМ не как вид или отдельный этап мышления и не как систему когнитивных средств контроля за верностью процесса решения задача, а как определенный тип мышления. Данный тип мышления характеризуется тем, что ориентирован не на подтверждение, а на опровержение проверяемых предположений и результатов решения задач. В данной логике Уэйзон опирается на принцип фальсификационизма К. Поппера в упрощенном его понимании.

Проверка обобщений, согласно Уэйзону, характерна как для научного познания, так и для обыденной жизни. Уэйзона интересует следующая гипотетико-дедуктивная задача: «определить, какие именно наблюдения из огромного числа возможностей позволят подвергнуть выдвинутую гипотезу критическому испытанию» (Wason P.C., 1972, с. 416). Для этого он создает лабораторную методику, которая известна как классическая «задача выбора». Участникам исследования предъявлялись четыре карточки с буквенными и числовыми символами: «Е, К, 4, 7». Испытуемому сообщалось, что на одной стороне карточки изображена буква, а на другой – цифра. Задача испытуемого заключалась в том, чтобы назвать карточки, которые необходимо и достаточно перевернуть в целях проверки следующего правила: *«Если на одной стороне карточки гласная буква, то на другой ее стороне – четное число»*. В результате большинство испытуемых дали ответ «Е и 4» или «только Е», однако правильным ответом является «Е и 7». Ведь нечетное число на обороте карточки с Е в равной степени, как и гласная буква на обороте карточки с 7, опровергло бы правило (Wason, 1972).

В одном из первых исследований Уэйзон обнаружил, что большая часть испытуемых склонна была выбирать Р для того, чтобы удостовериться в действительном соответствии ему q. Также склонные к подтверждению испытуемые выбирают q, поскольку в случае соответствия ему Р предположение подтвердится. Однако в случае верной установки на опровержение испытуемому следует выбрать не-q и воздержаться от выбора Р (там же). Далее Уэйзон предпринимает несколько модификаций задачи выбора и вводит более знакомый большинству испытуемых контекст: например, задача с транспортом или задача с почтовыми конвертами (Wason, 1972; Johnson-Laird, Legrenzi and Legrenzi, 1972). Количество верных решений этих модификаций оказалось выше в сравнении с решением классической задачи выбора, и Уэйзон делает вывод о том, что задачи с конкретным материалом понимаются испытуемыми лучше, чем задачи с абстрактными символами.

Исследованием парадокса решения задачи выбора заинтересовались и другие исследователи. Григгс и Кох разработали задачу выбора с полицейским и алкогольным напитком, которую большинство испытуемых решили верно (Griggs, 1982). Исследователи объясняют парадокс решения гипотезой о подсказках памяти. Другой исследователь Эванс проводит подробный разбор вариаций задачи выбора и предлагает свое понимание абстрактности и конкретности с двух позиций: абстрактно-обобщенной системы и содержательно-специфической системы (Evans, 2015). В качестве объяснения перечисленных особенностей процесса дедуктивного мышления Эванс предлагает дуально-процессуальную теорию Канемана и Тверски. Космидес, автор теории социального контракта, провела несколько экспериментов с задачей выбора с целью сопоставления влияния знакомых условий и наличия социального контракта (Cosmides etc, 2010). Она считает, что наличие социального договора будет улучшать решение задачи в незнакомом контексте в сравнении с отсутствием социального контракта в условиях задачи. С критикой Л. Космидес выступили Г. Гигеренцер с коллегами (Gigerenzer, Hug, 1991), утверждая, что влияет не столько наличие социального контракта, сколько наличие установки на поиск мошенника. Также попытку объяснения предприняли Н. Либерман и коллеги, предлагая проанализировать содержание задач через термин «несвязность» (Liberman, Klar, 1996).

**Несоответствие методологического фальсификационизма К. Поппера и эмпирического фальсификационизма в методике П. Уэйзона**

В целом, был зафиксирован парадоксальный эффект, заключающийся в том, что наиболее конкретные, приближенные к обыденной жизни варианты задачи, решаются намного эффективнее, чем более абстрактные формы, которые, по идее, должны максимально соответствовать научным формам мышления, а значит и наиболее развитым формам критического мышления. Данный парадокс можно выразить и в другом аспекте: таким образом фиксируется несоответствие методологического фальсификационизма Поппера и эмпирического фальсификационизма, заложенного в методике задачи выбора. Действительно, если Уэйзон при конструировании задачи выбора фокусировался на проверке отдельной эмпирической связи, то для Поппера была принципиальна проверка положения теории. Помимо этого, в модификациях задачи выбора предположения чаще формулировались как правила, а не как гипотезы, что задает различные стратегии их проверки.

Проблема несоответствия методологического фальсификационизма К. Поппера и эмпирического фальсификационизма в методике П. Уэйзона связана с тем, что в задаче выбора проверяется не положение теории (методологический подход Поппера), а отдельное эмпирическое предположение в отрыве от теории. И хотя Уэйзон ссылается на работу К. Поппера «Логика и рост научного знания» (Wason, 1960), все же он не в полной мере использует принцип фальсификационизма, понимая его только как склонность к опровержению любого предположения, без включенности в ту или иную теорию, которая для Поппера принципиальна и является первоочередной (там же). Анализ методики Уэйзона показывает, что в задаче выбора более всего осуществлен так называемый догматический (эмпирический) фальсификационизм. Согласно данной концепции, напрямую возможно опровержение исключительно фактологических предположений. В концепции Поппера в свою очередь разрабатывался методологический фальсификационизм, который предполагает наличие теоретических оснований у фактологических предположений (Лакатос, 2008). Данное различие уровней фальсификационизма на догматический (эмпирический) и методологический предложено последователем К. Поппера и впоследствии его критиком Имре Лакатосом. Сопоставление с такими работами К. Поппера как «Логика и рост научного знания» и «Предположения и опровержения» позволяет выделить следующие несколько направлений различий между подходом Уэйзона и концепцией Поппера:

- 1) проблема включенности проверяемого предположения в теорию,
- 2) проблема задания формы предположения в виде правил и в виде гипотез.

**Проблема включенности проверяемого предположения в теорию** сводится к тому, что методика задачи выбора заимствует исключительно идею опровержения предположения, не заостряя внимание на его включенности в ту или иную теорию, что принципиально для К. Поппера. Отсюда возникают разногласия объяснения результатов, связанные с варьированием содержания в модификациях задач выбора: например, парадокс лучшего решения конкретных форм задач, который в работах исследователей методики обозначается как «тематичность». Мы полагаем, что в первую очередь необходимо делать упор на содержании задач и варьировании связей внутри предположения, поскольку уровень или тип связи как один из способов задания теоретичности играет первостепенную роль для решения и, следовательно, продуктивности КМ.

**Проблема задания формы предположения в виде правил и в виде гипотез** также обнаруживается в анализе модификаций задачи выбора. По мнению Уэйзона, в обыденной жизни часто приходится проверять соответствие определенных объектов тому или иному правилу как варианту обобщения, и такая проверка достигается путем поиска тех объектов, которые данное правило нарушают (Wason, 1960). Т.е. происходит проверка не самого правила, а объектов или случаев, которых оно касается. Аналогичная по Уэйзону, но принципиально отличная для Поппера и нашего понимания КМ, задача стоит и в научном познании: определить, какие наблюдения необходимы для критической проверки выдвинутой гипотезы (Wason, 1972). Однако, выбор тех или иных случаев, согласно Попперу, является вторичным. Первичным же в данном процессе является формулировка гипотезы, под тестирование которой подбираются определенные случаи.



К. Поппер в труде “Логика и рост научного знания” также обратил внимание на различия между проверкой правила и проверкой гипотезы (Поппер, 1983). Исследователь критикует инструменталистов, называя научные теории данного подхода “правилами вычисления” или “правилами вывода”. Главным отличием научных теорий от правил вычисления является проверка теорий посредством опровержения, в то время как для технических правил вычисления данный способ не применяется. Поппер приводит пример с испытанием корпуса самолета “на прочность”: проверка осуществляется не с целью отказа от корпуса (отбрасывания теории), а для получения информации о границах его применимости (соответствия правилу). Отверженная ранее теория также может быть применена практически и служить инструментом в рамках ее приложения. Однако инструмент или правило не могут быть фальсифицированы, возможно лишь дополнение границ их применимости (там же). Таким образом, различие же между тестированием правила и гипотезы состоит в следующем: в случае правила ключевым является проверка объектов, нарушающих правило, в то время как в случае гипотезы встает вопрос об истинности предположения как такового.

Итак, в эмпирическом фальсификационизме П. Уэйзона отсутствуют ключевые аспекты идей, заложенные основоположником методологического фальсификационизма К. Поппером. Прежде всего, это отсутствие идеи включенности в теорию проверяемых предположений в задачах выбора, которая выражается в том числе в недостаточном учете особенностей принципа фальсификационизма. Также К. Поппер обращает внимание на различие стратегий проверки правил и гипотез, тогда как П. Уэйзон отождествляет их принцип проверки через поиск критических случаев, и, как следствие, не учитывает их разницу при разработке модификаций. Решением данной проблемы может являться использование подхода “понятие как теория” Медина и Мерфи, которое позволяет включить предположение в теорию.

#### **Использование подхода “понятие как теория” для разрешения парадокса результатов исследования задачи выбора: экспериментальное исследование**

Парадокс решения задачи выбора связан с различием в теоретичности проверяемых предположений в модификациях задачи выбора. Чем более предположение включено в теорию, то тем в большей степени при его проверке проявляется ориентация на опровержение. В психологии мышления значимость роли теории в обеспечении связанности предположений разрабатывается авторами подхода «понятие как теория» (Theory Theories of Concepts) Г. Мерфи и Д. Медин, которые считают, что ключевым в их подходе является включенность понятийного знания в теории людей и представленность понятийной организации в этих же теориях (Медин, Мерфи, 2011). Утверждая, что понятия организованы посредством теорий, исследователи используют термин «теория» для «обозначения любой совокупности мыслительных «объяснений», а не обязательно «комплексного, структурированного, научного построения» (там же, с. 354). Таким образом, под теориями имеются в виду и имплицитные представления о последовательности отношений между привычными для человека действиями, и знание правил (что включает в себя теорию отношений между элементами правил) и даже научные знания, которые точно содержат определенные теории. Во всех перечисленных случаях подразумеваются сложные отношения между понятиями, образованные причинно-следственными связями. Сравнивая свой подход с альтернативными подходами образования понятий, Медин и Мерфи делают акцент на то, что понятие следует описывать или как теоретическое знание, или хотя бы как часть знания, содержащего определенные теоретические представления о мире.

Медин и Мерфи вводят термин “согласованность”, что означает характер теоретической связи признаков предположения. Можно выделить внешний и внутренний компоненты согласованности. Внешняя согласованность есть связь между отдельными понятиями, внутренняя связь есть связь между признаками внутри понятия.

На основе данной логики компонентов согласованности в исследовании решения модификаций задачи выбора использовались три уровня согласованности (Лукьянова, 2021):

*Уровень формальной согласованности* – отсутствие содержательной связи как между признаками предположения, так и самого предположения с какой-либо содержательной системой понятий (теорией). Эмпирическим критерием наличия данного уровня является «бессюжетность» задачи, т.е. формулировка только на уровне формально-логических связей между указанными в предположении признаками и ситуации проверки предположения. Пример задачи с нулевым уровнем согласованности – классическая задача выбора с четностью-гласностью.

*Уровень внешней согласованности* – отсутствие содержательной (каузальной) связи между признаками в предположении, но через наличие нарративного «контекста» включенность самого предположения во внешнюю для признаков систему понятий. Контекстом могут быть как реальное, так и вымышленное содержание, организованное в целое через нарратив, обосновывающий ситуацию проверки. Пример задачи с уровнем внешней согласованности: введение контекста бара и задание по проверке предположения «Если человек пьет сладкий напиток, то он старше 18 лет».

*Уровень внутренней согласованности* – наличие как внешней системы понятий, обосновывающих ситуацию проверки, так и причинно-следственной связи между самими признаками предположения. Это каузальная связь между признаками делает осмысленным не только саму ситуацию выдвижения и проверки предположения, но и осмысленность предполагаемой связи. Пример задачи с уровнем внутренней согласованности: введение контекста бара и задание по проверке предположения «Если человек пьет алкогольный напиток, то он старше 18 лет».

#### **Выводы.**

1. Проблема критического мышления (КМ) активно обсуждается в разных науках, но более всего в философии, педагогике и психологии и в большей степени с позиции практических навыков, нежели теоретического основания. Это связано с слишком широким пониманием КМ как проверки правильности результатов и процесса мышления.

2. Более узкое понимание КМ подразумевает установку на опровержение предположения и базируется на методологических работах К. Поппера. П. Уэйзон создал методiku задачи выбора, которая эмпирически отражает понимание КМ как опровержение гипотезы. По Уэйзону и ряду других исследователей те модификации данной задачи, которые обладают большей конкретностью, решаются значительно лучше, чем абстрактные формы. Вместе с тем, Эванс, Космидес, Гигеренцер и многие другие исследователи предложили большой набор альтернативных объяснений данного феномена.

3. Анализ трудов К. Поппера позволил зафиксировать, что хотя первоначально Уэйзон ссылается на него и ориентируется на научное мышление, в задаче выбора предположения проверяются в отрыве от теории, и также в большей степени представлена проверка правил, а не гипотез.

4. Предлагаемое в работе решение парадокса большей эффективности КМ для тех форм задач, которые более характерны для обыденного мышления, и проблемы эмпирического фальсификационизма Уэйзона основано на привлечении подхода «понятие как теории» (Д. Медин, Г. Мерфи). С учетом данного подхода любое понятие рассматривается как включенное в теорию, а отношения между понятиями как образованные причинно-следственными связями. Основные идеи данного подхода используются нами для задания уровней согласованности проверяемых предположения и дальнейшей операционализации теоретичности в эмпирическом исследовании.

5. Проведенный на выборке из 193 человек эксперимент на сравнение эффективности решения задач с разным уровнем согласованности и разными формами теоретичности показал, что эффективность решения задачи выбора с правилами выше, чем эффективность решения задач с гипотезами на одном и том же уровне согласованности (Лукиянова, 2021). И при повышении уровня согласованности эффективность решения возрастает. Таким образом, опыт

исследования КМ как установки на фальсификацию приводит к выводу, что критичность используется не к отдельному предположению, а используется в рамках имплицитных (в обыденной жизни) или эксплицитных (в научном мышлении) теорий.

### Библиографический список

1. Линдсей, Г. Творческое и критическое мышление / Г. Линдсей, К. Халл, Р. Томпсон // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : АСТ: Астрель, 2008. 672 с.
2. Лукьянова В. К. Влияние уровня теоретичности проверяемых предположений на продуктивность критического мышления (на материале задачи Уэйзона). Москва : МГУ, 2021.
3. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро. Москва : АСТ, 2014.
4. Лакатос И. Избранные произведения по философии и методологии науки. Москва : Академический проект, Трикста, 2008.
5. Мерфи, Г. Л. Роль теорий в обеспечении внутренней согласованности понятий / Г. Л. Мерфи, Д. Л. Медин // Когнитивная психология: история и современность. Хрестоматия; пер. с англ. Под ред. М. Фаликман и В. Спиридонова. Москва : Ломоносовъ, 2011.
6. Пинская, М. А. Компетенции "4К": формирование и оценка на уроке: практические рекомендации / М. А. Пинская, А. М. Михайлова. Москва, 2019.
7. Поппер К. Логика и рост научного знания. Москва : Прогрес, 1983. 605 с.
8. Сорина Г. В. Основы принятия решений. Москва : Экономистъ, 2005. 188.
9. Халперн Д. Психология критического мышления. Санкт-Петербург : Питер, 2000.
10. Cosmides, L. Adaptive specializations, social exchange, and the evolution of human intelligence / L. Cosmides, H. C. Barrett, J. Tooby // Proceedings of the National Academy of Sciences, 2010.
11. Evans J. St. B. T. Deductive reasoning // The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning / Keith J. Holyoak, Robert G. Morrison. Cambridge University Press, 2015.
12. Gigerenzer, G. Domain-specific reasoning: Social contracts, cheating, and perspective change / G. Gigerenzer, K. Hug // Cognition. 1992. Vol. 43. No. 2. P. 127-171.
13. Griggs, R. A. The Elusive Thematic Materials Effect in Wason's Selection Task / R. A. Griggs, J. A. Cox // British Journal of Psychology. 1982. No. 73. P. 407-420.
14. Johnson-Laird, P. N. Reasoning and a sense of reality / P. N. Johnson-Laird, P. Legrenzi, M. S. Legrenzi // British Journal of Psychology. 1972. № 63(3). Pp. 395-400.
15. Liberman, N. Hypothesis testing in Wason's selection task: social exchange cheating detection or task understanding / N. Liberman, Y. Klar // Cognition. 1996. № 58(1) Pp. 127-156.
16. Wason P. C. On the failure to eliminate hypotheses in a conceptual task // Quarterly Journal of Experimental Psychology. 1960. № 12(3). Pp. 129-140.
17. Wason, P. C. Psychology of reasoning: Structure and content / P. C. Wason, P. N. Johnson-Laird. Cambridge : Harvard University Press, 1972.

159.9

Ю.Н. Слепко

### ОДАРЕННОСТЬ. ОБЪЯСНЕНИЕ. ИНТЕГРАЦИЯ.

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема одаренности - ее теоретического понимания, эмпирического и экспериментального изучения в контексте разработки современных теоретических и методологических проблем психологии. Установлено, что в современной психологической науке преобладает три варианта моделирующих представлений о одаренности - как творчества (творческих способностей), как интеллекта (интеллектуальных способностей), как комплексного психологического феномена (когнитивные и некогнитивные характеристики).

Утверждается, что и внутри каждого варианта моделирующего представления отсутствует единое понимание психологов о одаренности. Констатируется не просто отсутствие единого понимания одаренности в российской психологии, но и кризисное положение в этой области психологического знания. Обосновывается необходимость интеграции многочисленных исследований одаренности на основе теоретических и методологических исследований В.Д. Шадрикова и В.А. Мазилова.

**Ключевые слова:** одаренность, творчество, интеллект, объяснение, коммуникативная методология, способности, уровневый подход.

Y.N. Slepko

## GIFTEDNESS. EXPLANATION. INTEGRATION.

**Abstract.** The article includes the problem of giftedness - its theoretical understanding, empirical and experimental study in the field of studying modern theoretical and methodological problems of psychology. It has been established that modern psychological science is dominated by three modeling ideas about giftedness - as creativity (creative abilities), as intellect (intellectual abilities), as a complex psychological phenomenon (cognitive and non-cognitive characteristics). It is argued that within each woman of the modeling representation there is no common understanding of giftedness psychologists. It is stated not just the lack of understanding of giftedness in Russian psychology, but the critical and critical situation in this area of psychological knowledge. The study of research on giftedness is substantiated on the basis of research and methodological research by V.D. Shadrikov and V.A. Mazilov.

**Keywords:** talent, creativity, intellect, explanation, communicative methodology, abilities, level approach.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00089, <https://rscf.ru/project/22-28-00089/>

**Введение.** Вряд ли стоит как-то специально и дополнительно актуализировать значимость решения проблемы одаренности для множества сторон и аспектов функционирования общества. Одаренность как психологический феномен актуальна и значима в сфере образования, профессиональной деятельности, в самых разных сферах жизни общества и мн.др. Одаренность рассматривается как существенный фактор повышения эффективности и продуктивности деятельности человека во множестве сфер его жизни.

Ввиду особой роли одаренности для успешного функционирования общества ее психологический и педагогический анализ, результаты ее многочисленных исследований, разработок многочисленных образовательных, дополнительных, развивающих, формирующих программ должны были бы уже снять необходимость специального обсуждения современного состояния проблемы одаренности. Между тем, несмотря на предпринимаемые психологическим и педагогическим сообществом усилия, до окончательного решения проблемы одаренности еще слишком далеко. Проявляется это, например, в том, что несмотря на декларацию значимости проблемы одаренности, количество исследований, посвященных ей, на протяжении длительного времени постоянно снижается (Мазиллов, Слепко, 2021а; Мазиллов, Слепко, 2021б). То есть, с одной стороны, разрабатываются многочисленные программы развития и формирования одаренности (см., например, (Щербинина, 2016) и мн. др.), с другой, количество теоретических и методологических разработок проблемы одаренности крайне мало. При этом для современной отечественной психологии характерен достаточно ограниченный круг исследователей, систематически занимающихся разработкой проблем теории и методологии одаренности (Богоявленская, 2020; Савенков, 2019; Шадриков, 2019а; Щепланова, 2019).

Сказанное выше позволяет констатировать наличие в современной психологии весьма противоречивого состояния проблемы одаренности. Происходит явно выраженный крен в сторону разработки практикоориентированных проблем одаренности без достаточно глубокого анализа ее теоретических и методологических основ. Одной из причин подобного положения является, на наш взгляд, отсутствие в современной психологии объединяющей многочисленные исследования одаренности теоретической и методологической платформы. На месте последней уже длительное время находится разработанная более 80 лет назад концепция одаренности Б.М. Теплова, обладающая как выраженными достоинствами, так и рядом недостатков, характерных уровню и состоянию развития отечественной психологии в тот период времени. Не вдаваясь в сколь-нибудь подробный анализ последнего вопроса, отметим, что возможности Б.М. Теплова в разработке полноценной теории одаренности были ограничены идеологически заданным пониманием предмета психологической науки (психики как отражения), диалектическая и материалистическая формулировка которого не только лишала психику самостоятельного онтологического статуса, но и не позволяла полноценно изучать проблемы способностей и одаренностей (подробнее в (Мазилев, 2020б)). Именно отсутствие полноценной теории способностей и одаренности в советской психологической науке и привело к констатированному выше состоянию данной проблемы в современной психологии.

**Теоретические основы исследования.** В основе настоящего исследования лежат теоретические и методологические исследования, выполняемые сегодня В.Д. Шадриковым и В.А. Мазилевым, и посвященные разработке проблем предмета психологии (Мазилев, 2020б; Шадриков, Мазилев, 2015), коммуникативной методологии психологии (2017), разработке современной теории способностей и одаренностей (Шадриков, 2017; Шадриков, 2019а; Шадриков, 2019б). На наш взгляд, опираясь на идеи В.А. Мазилова и В.Д. Шадрикова, можно позитивно рассматривать возможности преодоления кризисного состояния в решении проблемы одаренности в современной отечественной психологической науке.

**Материалы и методы исследования.** Методологической основой настоящего исследования выступила коммуникативная методология психологической науке (Мазилев, 2017; Мазилев, 2020а), определяющая особенности отношения теории и метода в процессе организации психологического исследования. Речь идет о том, что исследователи, обращаясь к познанию психического явления, конструируют данный процесс по вполне определенной, но не обязательно осознаваемой и рефлексивируемой ими схеме: «1. Известно, что психическое явление может проявлять себя либо в самосознании, либо в поведении. В процессе понимания выбирается 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 - 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). 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” (Алексеев, 1971, с. 324)» (Мазилев, 2020а, с. 75).

Таким образом, критический анализ современных исследований проблемы одаренности возможен с опорой на идеи коммуникативной методологии. Прежде всего, идеи о том, что исходное представление исследователей о варианте проявления изучаемого психического явления (субъективный, объективный, комплексный) запускают соответствующую работу по моделированию проводимых психологических исследований. Именно поэтому принципиально важным является не столько активизация работы по разработке развивающих и форми-

рующих программ одаренности, сколько теоретический сравнительно-психологический анализ моделирующих представлений психологов о одаренности. Ниже мы покажем принципиальный характер последнего утверждения.

Помимо основных положений коммуникативной методологии в основе настоящего исследования и высказываемых в нем идей лежат современные представления о предмете психологической науки как внутреннем мире человека, представленные в работах В.Д. Шадрикова (Шадриков, 2017; Шадриков, 2019а; Шадриков, 2019б; Шадриков, Мазилев, 2015). Речь идет, во-первых, о уровне представлении о психологическом строении внутреннего мира человека; во-вторых, о особом месте способностей в структуре внутреннего мира человека; в-третьих, о встраивании процедуры объяснения в структуру предмета психологической науки. Последнее позволяет конструктивно решить проблему объяснения в психологии за счет разработки стратегий объяснения психического средствами психологического знания, не сводя результаты многочисленных исследований психологов к физиологическому, психофизиологическому, социологическому и пр. типам знаний.

**Результаты и их обсуждение.** Как мы уже упоминали выше, в современной психологической науке достаточно активно реализуются исследования, посвященные разным аспектам проблемы одаренности. Конечно, это не отменяет того факта, что количество этих исследований несопоставимо мало в сравнении с другими не менее значимыми психическими явлениями. Между тем, возможно классифицировать подобные исследования и выделить три наиболее популярные их типа по основанию базового понимания одаренности (подробнее см. в (Мазилев, Слепко, 2021а; Мазилев, Слепко, 2021б)).

Первая группа исследований. В них под одаренность рассматривается как понятие, наиболее точно и полно отражаемое в понятии и психологическом содержании творчества и творческих способностей (Богоявленская, Низовцова, 2017; Богоявленская, 2019; Богоявленская, 2020; Богоявленская, 2021).

Вторая группа исследований. В них одаренность наиболее часто сводится к понятию интеллекта, интеллектуальных способностей, одаренности (Щебланова, 2019 и др.).

Третья группа исследований. Учитывая недостаточность объяснительной силы понятий творчество и интеллект для полноценного отражения психологического содержания одаренности, исследователи стремятся реализовать комплексный подход к ее пониманию. В данном случае речь идет о использовании в качестве изучаемых переменных одаренности когнитивных и некогнитивных психологических характеристик (Соболева, 2020; Щербина, 2016 и др.).

Итак, можно констатировать, что в современной отечественной психологической науке преобладает использование трех стратегий исследования одаренности. Изучение одаренности как творчества, как интеллекта, как комплексного психологического феномена. Наличие трех стратегий изучения подтверждает идею о том, что одаренности является сверхсложной психической реальностью, лежащей за этим понятием. Сложность определяется тем, что используемые стратегии ориентируются на все три варианта определения основной идеи исследования - субъективный, объективный и комплексный.

Субъективный вариант определения идеи одаренности отражается в использовании самооценочных суждений испытуемых о своих способностях и одаренности; применении психологами многочисленных опросников, анкет, шкал и т.д.

Объективный вариант - это либо анализ разных типов и видов реализуемой одаренным испытуемым деятельности, либо фиксация исследователем объективных, экспертных оценок учебных и неучебных достижений.

Комплексный вариант - объединение в одном исследовании первых двух вариантов.

Отметим, что между выделенными тремя группами исследований одаренности (одаренность как творчество, как интеллект, как комплекс показателей) и тремя вариантами определения основной идеи исследования не обязательно наличие какой бы то ни было связи. То есть, например, творчество может определяться и как такой психологический феномен, кото-

рый проявляется и изучается в творческой деятельности (например, изучение вокальных способностей музыканта), и как такой феномен, который проявляется в оперировании испытуемым образами в ответ на стимульный материал от исследователя (например, задач на оперирование геометрическими фигурами в тестах способностей). Конечно, может быть и третий вариант, когда творчество изучается на уровне самосознания и деятельности испытуемого.

Несмотря на то, что многообразие подходов к определению основной идеи исследования является в некоторых случаях благом, в рассмотренном выше примере заложено существенное методологическое противоречие следующего рода. Многочисленные исследования одаренности, сводящие последнюю к творчеству, в действительности, лишь с некоторой условностью могут быть объединены в единую группу. Разные варианты определения основной идеи исследования творчества (как и интеллекта) определяют разные варианты моделирующего представления о нем. Формально, данных вариантов три - творчество как психический феномен, проявляющийся в самосознании испытуемого, как феномен, проявляющийся в деятельности, как комплексный феномен. Однако, так как в большинстве случаев происходит смешение субъективного и объективного вариантов определения основной идеи изучения творчества, то и способов его изучения становится столько, сколько мнений психологов о достаточном количестве компонентов, входящих в его состав. Таким образом, в настоящее время существует несколько большое число моделирующих представлений о творчестве (и о интеллекте), настолько же значительное число моделирующих представлений о одаренности. Если же к этому добавить моделирующие представления о одаренности как комплексе когнитивных и некогнитивных психологических характеристик, возможности удовлетворительно объяснить суть одаренности вряд ли представляется возможным.

Описанную ситуацию в психологии одаренности можно без сомнений оценить как кризисную, так как в существующих условиях решить ее конструктивно не представляется возможным. Перспектива решения обозначенной проблемы лежит, на наш взгляд, на уровне теоретических и методологических разработок в современной психологии. Речь идет, во-первых, о новом уровне понимания предмета психологии как внутреннего мира человека (Шадриков, Мазиллов, 2015; Мазиллов, 2020б); во-вторых, о определении места способностей и одаренности в психологическом содержании внутреннего мира человека (Шадриков, 2019а; 2019б); в-третьих, о использовании коммуникативной методологии (Мазиллов, 2017; Мазиллов, 2020б) для интеграции многочисленных исследований способностей и одаренности в психологии. Охарактеризуем данную идею в заключении настоящей работы.

**Заключение.** В исследованиях В.Д. Шадрикова одаренность понимается как системное взаимодействие способностей, обеспечивающее достижение желаемого человеком результата деятельности. В данном случае речь не идет о сведении одаренности как сложного психологического явления к какому-то одному или нескольким психологическим феноменам. Одаренность - это не просто комплекс способностей, а такая их организация, в которой системообразующим фактором является представление человека о результате реализуемой им деятельности. В таком понимании одаренности она всегда будет являться комплексом психологических характеристик, конкретное содержание которых определяется реализуемой человеком деятельностью.

Возможность объяснения одаренности системным взаимодействием способностей определяется особой ролью феномена способности в структуре предмета психологической науки. Под последним в исследованиях В.Д. Шадрикова понимается внутренний мир человека, который может быть описан как уровневое образование, состоящее из характеристик человека как индивида, человека как субъекта деятельности, человека как личности. Таким образом, индивидуальный, субъектно-деятельностный и личностный уровни конструируют внутренний мир человека как целостное психологическое образование. Наиболее продуктивным понятием, объединяющим все многообразие психологических характеристик внутреннего мира человека, является понятие способностей. Последние развиваются и формируются как

способности индивида (функциональные механизмы внутреннего мира человека), как способности субъекта деятельности (операциональные механизмы), как способности личности (мотивация, духовные состояния и пр.).

Использование в качестве базового феномена внутреннего мира человека понятия способности позволяет реализовать основные положения коммуникативной методологии с целью интеграции многочисленных исследований одаренности в психологии. Определение основной идеи исследования как первый этап формирования моделирующего представления должно происходить из понимания того, на каком уровне внутреннего мира человека реализуется изучаемое психическое явление. Как следствие - выбор исследователем такого метода изучения способностей, который позволяет зафиксировать либо функциональные, либо операциональные, либо личностные проявления способностей. Конечно, наибольшее число исследований будет носить комплексный характер, направленный на изучение психологической системы способностей, системообразующим фактором которой будет результат реализуемой человеком деятельности.

### Библиографический список

1. Богоявленская Д. Б. О понятии «одаренность» // Образование личности. 2020. № 3-4. С. 52-61.
2. Богоявленская Д. Б. Философские основы теории одаренности // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 14-21.
3. Богоявленская, Д. Б. Лонгитюдное исследование становления одаренности / Д. Б. Богоявленская, С. Л. Артеменков, Е. С. Жукова // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14. № 3. С. 122-137.
4. Богоявленская, Д. Б. К проблеме соотнесения общих, специальных и творческих способностей (на примере математической одаренности) / Д. Б. Богоявленская, А. Н. Низовцова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Т. 14. № 2. С. 277-297.
5. Мазилев В. А. Методология психологической науки: История и современность. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.
6. Мазилев В. А. О психологических понятиях и методологии психологии // Вопросы психологии. 2020а. № 1. С. 71-83.
7. Мазилев В. А. Предмет психологии. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020б. 175 с.
8. Мазилев, В. А. Психологическое исследование одаренности: проблема теории и метода / В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко // Сибирский психологический журнал. 2021а. № 79. С. 30-47.
9. Мазилев, В. А. Способности и одаренность в психологии: современное состояние отечественных и зарубежных исследований / В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021б. Т. 18. № 3. С. 598-622.
10. Савенков А. И. Представления о детской одаренности, как психическом явлении в современной образовательной практике // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2019. № 6. С. 6-10.
11. Соболева Т. Н. Формирование профессиональной одаренности и ее детерминация мотивацией успеха и различной степенью свободы в деятельности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17. № 3. С. 537-557.
12. Шадриков В. Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019а. Т. 40. № 2. С. 15-26.
13. Шадриков В. Д. Идеологические и методологические проблемы изучения способностей // Методология современной психологии. 2017. № 7. С. 404-414.
14. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. Москва : ИП РАН, 2019б. 274 с.
15. Шадриков, В. Д. Общая психология / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилев. Москва : Юрайт, 2015. 411 с.
16. Шишкина И. А. Особенности восприятия другого человека интеллектуально одаренными подростками // Сибирский психологический журнал. 2012. № 43. С. 43-47.



17. Щербланова Е. И. Связь скорости обработки информации и психологических характеристик школьников разного уровня одаренности // Вопросы психологии. 2019. № 6. С. 46-57.
18. Щербанина О. С. Методы и приемы педагогического стимулирования развития одаренных старшеклассников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 1. С. 10-14.

УДК 159.9

В.А. Соснин

## ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ НА ПОРОГЕ XXI ВЕКА

**Аннотация.** В статье кратко рассмотрена проблема воспитания молодого поколения на пороге XXI века и обсужден ряд вопросов, имеющих отношение к проблеме в связи с историческим сознанием.

**Ключевые слова:** геополитика, образование, воспитание, молодое поколение, социальная психология.

V.A. Sosnin

## EDUCATION AND TRAINING OF YOUTH IN XXI AGE

**Abstract.** In the work there is considered the problem of Education and training of youth in XXI age. It is analyzed a conceptual language of the problem, its connection with historical consciousness and patriotism. There are offered some recommendations for resolving the problem.

**Keywords:** geopolitics, security, globalization, consolidation, historical consciousness, patriotism, mass communications, education, personality.

### Несколько слов о современной цивилизационной ситуации в России

Социальные психологи России понимают, что социализация молодого поколения – это будущее страны и ее существование как суверенного субъекта истории. Проблема образования и воспитания молодого поколения является для национальной безопасности России критически важной. *Образование* - это усвоение учениками знаний в школе, в средних учебных заведениях и в институтах. *А воспитание* – это привитие молодому поколению ценностей своей истории (гордости и любви к Отечеству, патриотизма, почитания великих предков и способность при возникновении угроз защищать Отечество до отдания своей жизни). *А обучение* молодого поколения, по-видимому, включает в себя и *образование*, и *воспитание*, как это было всегда в Российской Империи.

В современной России трудно говорить о воспитании (да и образование в стране в настоящее время во многом фактически поставлено на коммерческую основу). Но проблема не столько в образовании, а в воспитании (Журавлев, 2022).

Историческое сознание и историческая память народа являются главными факторами воспитания молодого поколения - осознания человеком своего «Я» в истории своего народа и коллективного «Мы» как национально-культурной исторической общности страны. Историческое сознание включает знания и отношение людей к своему историческому прошлому. Историческое сознание и историческая память являются «...устойчивыми характеристиками образа жизни людей, которые определяют их намерения и настроения, ...оказывая ...мощное влияние на... решение общественных проблем» (Тощенко, 2001, с.1). Историческое сознание - это одна из основ осознания человеком своего «Я» в семейной родословной и в истории своего народа. Его роль особенно актуальна в формировании патриотического отношения

граждан страны к своему Отечеству в настоящее время, когда в России происходит трансформация социальных институтов и нравственных регуляторов поведения. В памяти людей аккумулируются представления о героических событиях отечественной истории, выдающихся деятелях страны и ее ярких достижениях. Они играют роль ценностных ориентиров, способствуют укреплению гражданского самосознания и патриотизма.

Но память народа хранит и историю репрессий, повлекших нравственные, человеческие и материальные утраты, которые могут порождать (и порождают) у людей отрицательные эмоции и отчужденное отношение к стране. Разрыв между разными историческими эпохами развития страны (досоветской, советской, постсоветской, созданный в сознании людей усилениями идеологии) обуславливает идентификацию себя лишь с одним из периодов истории страны и культуры. Это ведет в сознании людей к возникновению конфликтности, формирует состояния неудовлетворенности и ущербности в восприятии своей истории, обедняет их историческое мировосприятие, уменьшает базис национального самосознания (Образно выражаясь, как нельзя любить свою мать осенью и зимой и ненавидеть ее весной и летом, так и невозможно быть патриотом своей Родины, любя лишь один период ее истории и отвергая или не зная другие исторические периоды страны).

В этой связи важно восстановить связь духовного развития современного общества с историческим бытием страны. В настоящий период часть граждан страны дезориентирована в духовно-ценностном аспекте. Имеет место размытость и неопределенность национального самосознания и национальной самоидентификации; существуют настроения и мнения о «ненормальности», «нецивилизованности» и «некультурности» России, о необходимости «жить, мыслить и учиться» у западных стран. Внушается идея о связи исторических перспектив развития России только с ее вступлением в «цивилизованный западный мир». В этой связи важно помочь людям осознать единство и многообразие исторического прошлого России, преемственность культурных традиций, их безусловную ценность как основания развития современной культурной и общественно-государственной жизни страны (Кольцова, Соснин, 2005).

*Все события истории своего Отечества нужно сохранять в памяти народа – и положительные, и негативные!* Такое отношение к своей истории исключительно важно для адекватного воспитания молодого поколения России. Иначе оно будет подвержено влиянию западных информационных сетей при неограниченной доступности к интернету.

В этой связи несколько слов о Сталине как руководителе СССР. До захвата власти он вместе с Лениным разрушал Россию как Империю. Но после прихода к власти (1917-1953 гг.) он восстановил распадавшуюся страну и поставил ее экономическое развитие на уровень, способный противостоять США, включая приобретение ядерного оружия. СССР под руководством Сталина в войне с Германией 1941-1945 гг. победил и освободил страны Европы от фашизма. Его наши «западные друзья и либералы» ставят на одну «доску» с Гитлером (оба виноваты в развязывании войны) и пытаются изменить историю. Во встрече с Рузвельтом и Черчилем на Ялтинской конференции союзных держав (февраль 1945 г.), СССР, США и Великобритания, как страны антигитлеровской коалиции, обсудили послевоенный мировой порядок. На этой конференции *именно* Сталин определил мир в Европе на многие годы в XX веке.

Конечно, Сталина в гражданской войне (1918-1922 гг.), в репрессиях (1937 -1940 гг.) невозможно оправдывать. Но повторимся - Все события истории своего Отечества нужно сохранять в памяти народа – и положительные, и негативные!

*Только правда* об истории Отечества поможет нам адекватно решать проблему воспитания молодого поколения России в XXI веке как *важнейший приоритет* ее политики. В этой связи оправданно кратко рассмотреть геополитическую ситуацию в мире и России в XXI веке, чтобы понять – что происходит с воспитанием молодежи в этот период?

### **Геополитическая ситуация в мире на пороге XXI века**

Запад, понимая наступление конца своей гегемонии в мире, пытается отстаивать ее экономическими, военными, дипломатическими и информационно-психологическими средствами. Возникло обострение глобальной информационной борьбы в мире (хотя она в истории никогда не прекращалась). В XXI веке она приобрела доминирующий характер. Если бы

СССР в XX веке не создал ядерного оружия, запад, несомненно, как и в пошлые времена попытался бы нас покорить (Журавлев, Нестик, Соснин, 2016.). Запад в истории всегда стремился уничтожить Россию как цивилизацию. В XX веке, отпав от ценностей христианства, он стал насаждать извращенные ценности (лесбиянство, педофилию, гомосексуализм, патологию личной свободы и извращений). XXI век ничего нового не добавил в его агрессии против России и стран с коллективной традицией (Югославии, Сирии, Ливии и Ираке, принесшей миллионы жертв под лозунгом демократии, и сардонической улыбки мадам Клинтон при убийстве Саддама Хусейна). Антикостициуинальный переворот в Украине в 2014 г. тоже показателен. Выборы президента США в 2021 г. показали наступление ее краха. Попытка переворота в Белоруссии ничего нового не добавила, кроме попытки покушения на Лукашенко и конфликтов в республиках бывшего СССР.

Основная причина современной геополитической ситуации в том, что запад около 500 лет доминировал в мире и определял ценности его развития. Но Современный мир развивается и переформируется. Следствием преобразований в XXI веке стало формирование новых международных геополитических союзов (геостратегический союз России и Китая, развитие Индии с ее многомиллиардным населением как ядерной державой, союзы СНГ, ОДКБ, экономический союз ЕАЭС между Россией, Белоруссией и Казахстаном, ШОС и т.д.). Наша цивилизация с ее традиционными ценностями и другие традиционные цивилизации являются угрозой ее существованию.

Глобальная проблема запада - это *не разрешимая проблема* расовой дискриминации. Проводимая много лет политика мультикультурализма завела Запад в тупик. Из стран Африки и ислама ЕС наводнили миллионы выходцев из этих стран, которые не хотят адаптироваться в культуре принимающих стран (и которые по своему менталитету объективно не способны это делать). А в США обострилась проблема расовых отношений между белым и цветным населением (борьбой демократов и республиканцев за пост президента в 2021 г., возникновением движения «Черные Жизни Важны»).

Известный террорист Б. Ладен высказался так - *«Вы как англо-саксонская цивилизация являетесь самой порочной цивилизацией в мире»* (цитируется по Falk O., Morgenshtern H (Eds). *Suicide terror: understanding and confronting the threat*. N.J.: John Willey Sons, Inc., Hoboken, 2009. p. 35). Англия на протяжении веков всегда стремилась подчинить Россию своим геополитическим интересам (история дает массу исторических примеров). Она, понимая свое превращение в XXI веке в региональную державу, стремится оставаться помощником политики США (как в Европе, так и в Украине), учитывая «бегство» США из Афганистана. Геополитические события, происходящие в XXI веке, драматически влияют на сознание молодежи и их поведение. Молодое поколение мира (включая Россию) переживает состояние *аномии* (краха жизненных ценностей и смысла жизни) и не понимания как себя вести в этих условиях?

### **Проблема воспитания молодого поколения: информационное пространство России в XXI веке**

Прежде всего, несколько слов о воспитании молодого поколения в Российской Империи.

В период с 1700 по 1721 гг. в России было открыто много гражданских и военных школ (школа математических и навигационных наук; артиллерийская, инженерная, медицинская, горная, Морская академия, Академия наук и первый российский университет). Петр I ввел новую азбуку, что облегчало обучение грамоте и способствовало книгопечатанию. Стала издаваться первая русская газета «Ведомости». Царь разработал план каменного строительства Петербурга. Он отсылал молодых людей обучаться за границу (Соснин, 2020, С. 74-82; Журавлев, Китова, 2020, С. 69-80; Полторак Н.С., Полторак С.С., 2018, С. 80 и др.).

Но XX век стал свидетелем преступного пренебрежения властных структур Империи к воспитанию молодежи и возникшим противоречиям (Появилась либеральная Дума с так называемым просвещенным обществом, террористы «Народной воли», оболваненные идеологией свободы и взорвавшие Александра II, которые и привели к крушению Державы). У послед-

него императора России Николая II, *по-видимому*, не хватило твердости жестко пресечь претензии генералов и предложивших ему отречься от престола. Эти проблемы до настоящего времени обсуждаются в истории России. Николай II со своей семьей и слугами причислен Православной Церковью к мученикам. Студенты Российской Империи, не понимая политическую ситуацию в стране на тот период (в силу своей социальной незрелости и желая искренне изменить ситуацию в стране к лучшему) вступали на путь терроризма.

В политике властных структур России в XXI веке к воспитанию молодого поколения, к сожалению, можно наблюдать такие же тенденции. Возникает вопрос - сколько раз Россия будет наступать на свои «исторические грабли»? Проблема воспитания молодого поколения России в XXI веке много раз ставилась перед властными структурами страны представителями гуманитарных наук. Например, известный в стране социальный психолог Семенов В.Е. много лет занимающийся исследованиями проблемы, ставил их перед властными структурами страны (Семенов 2007, С. 37-43; 2011, С. 92-96. и др.) Необходимость коррекции политики России в этой сфере по мнению аналитиков давно перезрела!

### **Проблема западных информационных технологий в цифровом пространстве России**

В информационном пространстве России в XXI веке функционирует много информационных западных структур (Google, Twitter, Apple, Веб-форумы и т.д., которые не подчиняются законодательству РФ). Они публикуют информацию, запрещенную законами РФ (призывы к свержению власти, как сопротивляться полиции с помощью «коктейлей Молотова», как настраивать молодежь и подростков к сопротивлению режиму, как детям стать суицидами и т.д.). По законам РФ такая деятельность этих информационных структур нарушает ее законы и является преступлением. Властные структуры РФ *постоянно* фиксируют эти преступления. *Но до последнего времени* реагировали на них «в так называемом режиме партнерства» (заявляем неприемлемость публикаций незаконной информации, требуем ее удалить, грозим штрафами, закрытием и т.д.). Президент России В.В. Путин, реагируя на проблему, сказал – в России нужно создавать отделения этих структур и требовать от них соблюдения законов РФ. Если они не соблюдают их, в конечном счете, их нужно закрывать.

Многие аналитики России в этой связи ставят перед властными структурами РФ *ряд неудобных вопросов*. Китай, Индия, мусульманские страны с коллективной ориентацией стремятся блокировать интернет-сети западной цивилизации, направленные на разрушение их исторических традиций, культурных стереотипов и создавать национальные интернет-сети, не зависящие от западного интернета. А Россия в XXI веке в противодействии интернет-сетям запада, по-видимому, «заиклилась» на «так называемой демократии» и «партнерстве», опасаясь реакций запада и своей «пятой колонны». Хотя XXI век - это информационная гибридная война за мировоззрение населения, суверенитет, независимость страны, *и главное, за сознание и поведение молодого поколения*. «Демократия» в западном понимании - это по существу жесткая авторитарная политика, которая при внешнем оформлении свободы не дает западному человеку ни какой свободы (хотя это отдельная тема). Слава Богу, ситуация кардинально изменилась в связи с военно-политической операцией России в Украине и многие интернет-сети запада прекратили свое существование в России (хотя это отдельная тема).

Молодое поколение России, включая подростков, оболваненное неограниченной доступностью к интернету, продолжает выходить на протестные митинги под влиянием преступников *типа Навального*, не зная ни своей истории, ни понимания современной геополитической ситуации в силу своей социальной незрелости. И участвует в них под лозунгами – «*оттянемся и повеселимся*». Хотя ряд молодых людей указывают и на реальные проблемы (но таких не так много).

Участие молодежи в протестных митингах хорошо объясняет Михалков в своих передачах «Бесогон», где безграмотность молодого поколения России в знании своей истории шокирует. Вот некоторые вопросы, задаваемые в его передачах молодым. На вопрос - «*Кто освободил Русь от нашествия татар?*» большинство ответили – не знаем, на вопрос - «*А было ли*

*нашествие татар на Россию?* большинство ответили – не знаем, на вопрос - «*Кто был последним императором России и его фамилия?*», большинство ответили – не знаем. На вопрос - «*Кто победил в войне с фашистами в 1941-1945г.?*» большинство ответили – не знаем, или запад во главе с США! Другие ответы на вопросы такие же «содержательные». В учебниках истории, по которым молодое поколение изучает историю России, отводится преступно мало места. В принципе передачи «Бесогон» Михалкова имеют прямое отношение к проблеме Национальной безопасности России и воспитанию молодого поколения. Показательна в этой связи его передача, показанная 03 января 2022 г. В ней были приведены идеи А. Фурсова по проблемам Национальной безопасности и глобальной цивилизационной ситуации в мире в XXI веке, известного в России историка, политолога и публициста, члена Союза писателей и т.д. Он издал порядка четырех сотен трудов по проблеме Национальной безопасности России, включая проблему воспитания молодежи (Фурсов, 2016а, 2016б).

Вот некоторые выдержки из его работ.

Так, выступая в Екатеринбургской епархии с лекцией "Мировой кризис" и отвечая на вопрос корреспондента, в чем главная угроза для России, он ответил: это экономический, политический и системный кризис, который переживает Россия и опасность утраты суверенитета и традиционных ценностей. И добавил - к сожалению, с конца 50-х годов капитализм в СССР как политико-экономическую систему перестали серьезно изучать и упустили формирование новой буржуазии - "корпорократии".

Из беседы Фурсова накануне 25-летия встречи на Мальте Горбачева и Буша-старшего, с которой начался конец эпохи социализма. Отвечая на вопрос корреспондента "Как оболгали великую историю нашей страны", ответил: Сегодня мы ...нуждаемся в реальной картине нашей истории, отмытой от русофобской грязи... и ...свободной от квасно-патриотических слюней. Нам нужен беспощадно-честный взгляд на самих себя и на наших исторических противников. Почему распался СССР и корпорократы победили партократов, что нужно делать России, чтобы снова стать центром мировой силы? Капитуляция Горбачева, по сути, это сдача соцлагеря и СССР, произошедшая в декабре 1989 г. Это финальный акт длительного взаимодействия части западной и советской элит, тесно связанных с транснациональными корпорациями и финансовым капиталом.

На рубеже 1980-х гг. к власти пришли представители корпоратократии на Западе и развернули наступление против СССР. В РФ они нашли союзников и подельников: в 1970-е в СССР сформировался небольшой по численности, но влиятельный сегмент корпоратократии, где оказались представители номенклатуры, спецслужб и так называемые «бывшие советские» руководители государственных заводов и предприятий. Предательство Горбачева в развале СССР можно продолжать. Фурсов выразился предельно кратко: после встречи «Горби» с Бушем-старшим и Русофобом И. Павлом II, они, по-видимому, благословили его на капитуляцию исторической России. И добавил: с конца XVI века на Западе развивались два проекта установления контроля над Россией - протестантский (Англия, а с XX века и США) и католический (Ватикан). Визит Горбачева к папе и к Бушу-старшему зафиксировал капитуляцию СССР.

В XXI веке Мы живём в военное время. Война началась с агрессии запада против Югославии, продолжилась американской агрессией против Афганистана, Ирака, Ливии. Идёт информационно-психологическая, психоисторическая, организационная война. Война против России и русских не закончилась с демонтажом СССР и разрушением социализма. Более того, она усилилась, поскольку РФ стала слабее СССР, и многие вещи запад может делать против нее практически безнаказанно, используя выращенную за несколько десятилетий "пятую колонну" (Смирнов 2022, Смирнов, Соснин, 2022).

В заключение можно высказать мнение, совпадающее с мнением подавляющей массы патриотически мыслящих аналитиков и народа России, кроме «западных друзей» и наших либералов: Прежде всего, чтобы Запад не навязывал нам свои ценности бытия (однополые браки, гомосексуализм, лесбиянство и т.д.). Мы будем отстаивать свои традиционные ценности как православная цивилизация. Не нужно нам навязывать ювенальную юстицию и как мы должны

воспитывать детей. Вы сами залиты гноем порока и не вам нас учить. Живите как хотите! Но не учите как нам себя вести! Когда нас упрекают и задают вопрос – а какой ценой строился Советский Союз? Можно задать аналогичный вопрос - А какой ценой возникли Соединенные Штаты Америки? А какой ценой возникла Британская империя? История дает убедительные примеры... Главное – историю России для молодого поколения России нужно доносить без изъянов - и трагические периоды ее истории, и великие свершения. Только так мы сможем воспитать наших детей как патриотов Отечества, не смотря на интернет и внешнее влияние.

Во-первых, Россию запад продолжит воспринимать как геостратегическую и культурно-историческую опасность. В списке угроз для США Россия до сих пор занимает первое место наряду с Китаем. Россию запад будет срабатывать с Китаем (а Китай - с Россией) в экономическом и военно-политическом плане.

Во-вторых, восприятие России западом как чуждой и опасной цивилизации, сохранится до тех пор, пока Россия и Запад будут существовать в истории.

В-третьих, Запад в долгосрочной перспективе будет стремиться к максимальному ослаблению России (об этом откровенно говорили и говорят многие руководители на Западе).

Россия всегда при всех вариантах своего государственного устройства была и будет противником западному миру, особенно его англосаксонскому ядру.

И еще одно соображение в связи с безопасностью России и воспитанием молодого поколения России. Известный израильский политолог Яков Кадми в передаче Соловьева (31 августа 2021г.) задал российским экспертам ряд неудобных вопросов. Он высказался так: Русофобия - это проблема, существующая не в XX в., а с принятия Православия (X век). Запад боится Россию как цивилизацию, отличную от католического запада. Израиль в этом отношении всегда действует жестко, не допуская извращения своей истории. А что происходит в России с ее историей в XXI в.? Властные структуры России во взаимодействии с западом продолжают вести себя в так называемом режиме «партнерства», понимая в XXI в. идет гибридная война против России. Что ваши дети знают об истории своей страны? Пока вы не скажете им всей правды об истории своей страны – и хорошее, и плохое – ваши дети вырастут «Иванами, не помнящими своего Отечества». И будут выходить на протестные митинги под влиянием преступников типа Навального и западных интернет-технологий. *Поэтому что-же вы хотите?* Если вы не можете защитить свою историю, вам ее навяжут «западные друзья», развращающие молодое поколение вашей страны.

В политике образования России в XXI в. существует принцип - *личность ученика превыше всего*. Но если личность ученика превыше всего, то социальные нормы воспитания преподавателям трудно, а скорее невозможно прививать. Молодое поколение страны при неограниченной доступности к интернету, скорее всего, встанет в ряды противников страны. *Поэтому что-же вы хотите?* Если вы воспитание молодежи своей страны отдаете на откуп интернету, получите поколение, которое в XXI в. станет «иванами, не знающими своего Отечества».

Будем надеяться, что этого не произойдет в истории страны, а молодое поколение России, которое придет нам на смену, займет достойное место в сохранении Отечества как геополитического субъекта истории.

**Выводы.** В статье сделан анализ протестного поведения молодого поколения страны. Показано деструктивное влияние информационных структур запада на протестное поведение молодого поколения. И обозначены задачи его воспитания в России на будущее. Повторимся, Главная проблема для России в XXI веке – это проблема воспитания молодого поколения страны, их ценностей, идеалов и поведения. И как мы ее сможем решить в XXI веке, будет зависеть будущее России.

#### Библиографический список

1. Журавлев, А. Л. Социально-психологические аспекты геополитической стабильности и ядерного сдерживания в XXI веке / А. Л. Журавлев, Т. А. Нестик, В. А. Соснин. Москва : ИП РАН, 2016.

2. Журавлев, А. Л. Социально – психологический анализ образа Петра I (по материалам научной электронной библиотеки) / А. Л. Журавлев, Д. А. Китова // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 6. С. 69-80.
3. Кольцова, В. А. Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе / В. А. Кольцова, В. А. Соснин // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 4. С. 89-97.
4. Полторац, Н. С. Почему Петр I был Петром Великим / Н. С. Полторац, С. С. Полторац // История Петербурга. 2018. № 73. С. 80.
5. Смирнов А. А. Современные технологии изменения национального сознания населения России в деструкции национальной безопасности / в кн.: Журавлев А. Л., Китова Д. А., Семенов В. Е. и др. Психология национальной безопасности и политического сознания России. Москва : ИП РАН, 2022.
6. Смирнов, А. А. Проблема протестных движений молодого поколения в XXI веке и национальная безопасность России / А. А. Смирнов, В. А. Соснин / в кн.: Журавлев А. Л., Китова Д. А., Семенов В. Е. и др. Психология национальной безопасности и политического сознания России. Москва : ИП РАН, 2022.
7. Соснин В. А. Психолого-исторический анализ политического сознания в России на рубеже XVII-XVIII веков // Гуманизация образования. 2020. № 3. С. 74-82.
8. Тощенко Ж. Т. Социология. Москва : Прометей - Юрайт, 2001.
9. Фурсов А. И. Русофобия – психоисторическое оружие Запада // Наш современник. 2016а. № 1. С. 161-148.
10. Фурсов А. И. Вопросы борьбы в русской истории: Логика намерений и логика обстоятельств. Москва : Книжный мир, 2016б.
11. Falk, O. Suicide terror: understanding and confronting the threat / O. Falk, H. Morgenshtern. New Jersey : John Willey Sons, Inc., Hoboken, 2009.

УДК 159.9

А.С. Турчин

### **ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КУРСОВ И ИХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности интеграции различных методологических построений для осуществления интеграции общепсихологического знания и его трансформируемых вариантов в таких отраслях, как педагогическая психология. Отмечаются противоречия, которые могут выступить источником развития понятийной основы отраслей психологии при условии корректного сопоставления репрезентативных возможностей, разрабатываемых представителями научных психологических школ моделей интеграции.

**Ключевые слова:** интеграция, методология, развитие, акмеология, педагогическая психология.

A.S. Turchin

### **POSSIBILITIES OF INTEGRATING THE CONTENT OF PSYCHOLOGICAL COURSES AND THEIR METHODOLOGICAL FOUNDATIONS**

**Abstract.** The article discusses the possibilities of integrating various methodological constructions for the integration of general psychological knowledge and its transformable variants in such fields as pedagogical psychology. Contradictions are noted that can serve as a source of development of the

conceptual basis of the branches of psychology, if the representative possibilities of integration models developed by representatives of scientific psychological schools are correctly compared.

**Key words:** integration, methodology, development, acmeology, pedagogical psychology.

**Введение.** В современных условиях проблема интеграции психологического знания обсуждается на всех уровнях, в том числе и методологическом. Последнее не случайно, поскольку «...особая специфика современной эпохи кризиса психологии характеризуется возрастанием удельного веса дезинтегративных тенденций, подходов и моделей...» (Шадрин, 2019, с.273). Представителями ярославской школы психологов отмечается, что «...главная трудность интеграции – отсутствие специального аппарата, позволяющего ее осуществлять» (Мазиллов, 2016, с. 235). По мнению В.А. Мазилова и Е.А. Рыльской, методология может быть направлена на разработку процедур добывания психологического знания, а желательно, чтобы разрабатывалась коммуникативная методология, которая «нацелена на сопоставление психологических концепций и установление взаимопонимания между ними, без которых невозможна реальная интеграция» (Мазиллов, 2016, с. 236).

**Теоретические основы исследования.** Традиционно термином «интеграция» обозначается объединение в целое разрозненных частей, глубокое взаимопроникновение, слияние в одном учебном материале обобщенных знаний в той или иной области. Это характерно для массового педагогического сознания. Время от времени педагогика школы обращается к идее интегрированного урока, надеясь на преодоление искусственной расчлененности образовательного процесса по предметному признаку. При таком «узко-ориентированном» построении урока ученик не воспринимает целостно ни учебный материал, ни картину окружающего мира. Как альтернатива, в этом случае, рассматривается поиск межпредметных связей (Милашевич, 1981; Турчин, 2009; Турчин, 2009; Чуприкова, 2003).

Надежда на то, что межпредметные связи обеспечивают целостное знание, чаще всего бывает не в полной мере обеспечена технологически и психологически. Педагоги должны самостоятельно решить, в какой степени обучаемые готовы к усвоению разнородных знаний, между которыми связи даны все так же в «логике взрослого», но не обязательно в логике соответствующей отрасли науки. При этом обучаемый должен уметь не только использовать обобщения высокого уровня (научные понятия), но и легко переходить к их эмпирической конкретизации. Не удивительно, что межпредметные связи для школьного «расчлененного» урока не являются главным системообразующим компонентом. О них вспоминают, когда все основное уже на уроке реализовано.

При всех различиях в определении сущности интеграции в образовании она может реализовываться двояко - «по горизонтали» и/или «сверху вниз». В педагогической практике понятие «интеграция» чаще всего используется для обозначения наличия легко прослеживаемых межпредметных связей. Такой вариант интеграции можно обнаружить в смежных учебных предметах, например, истории политической и экономической истории общества, биологии и органической химии и др. В этом случае не требуется производить серьезные теоретические изыскания, чтобы отобрать материал для интегрированного занятия.

Намного сложнее это осуществить, когда речь идет об интеграции, так сказать, «по вертикали», когда, например, общепсихологические понятия должны получить интерпретацию, несколько отличающуюся от той, которая является вполне приемлемой для специалистов в области конкретной отрасли психологической науки, например, педагогической психологии. В этой связи можем привести содержание беседы с ныне известным австралийским психологом Евгением Эйдманом, в период аспирантуры на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова в начале 80-х гг. заявившим, что мы, т.е. педагогические психологи, неправильно понимаем суть экспериментального метода, поскольку у нас он «обречен на успех». А настоящий исследователь до самого его завершения не должен быть уверен в гарантированном положительном результате. Используя метод конкретных ситуаций, мы предложили ему представить, что экспериментатор предлагает именно его ребенку не безвозмездное участие в обучающем экспери-



менте, не гарантируя отцу (как настоящий психолог), что время и др. условия участия не пропадут понапрасну. Оппозиции не получилось, так как одним из центральных психолого-педагогических принципов является «приоритет прав ребенка».

Обратимся к одному из наиболее трудных для определения содержания интеграции материалу, а именно, репрезентации общих методологических принципов в структуре изучения педагогической психологии.

В структуре образовательной подготовки студентов и курсантов военных вузов, получающих психологическую специальность, можно выделить ряд задач, в той или иной мере связанных с проблемой интеграции содержания изучаемых ими дисциплин, соответствующих отраслям отечественной психологической науки. Согласно Н. И. Чуприковой (Чуприкова, 1997), процессы интеграции и дифференциации имеют циклический характер. При этом, буквально по Г. Гегелю, на очередном новом витке спирали можно обнаружить задачи, содержание которых может показаться уже знакомым, но способ их решения должен соответствовать изменившейся системе условий и средств деятельности.

В первую очередь, это желательно проследить на уровне методологических принципов современной психологической науки. Хотя базовые принципы отечественной общей психологии считаются достаточно устоявшимися, в интерпретациях представителями различных психологических школ они требуют дополнительных комментариев.

Так, например, принцип единства сознания и деятельности учеными-представителями Московской психологической школы часто интерпретируется на уровне взаимосвязи и взаимовлияния. Деятельность, как осознаваемая активность, позволяет открывать субъекту операциональные и личностные смыслы, становящиеся компонентами сознания. Однако этот механизм вариативен и имеет вероятностный характер, и сама эта взаимосвязь является «непрозрачной». П.Я. Гальперин в лекциях, читаемых аспирантам факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова в начале 80-х гг., оценивал такую интерпретацию, как «лукавую», позволяющую перекладывать ответственность на внешние обстоятельства. Запутавшись в объяснении того, что и как влияет, люди могут заявить, что изучаемые компоненты находятся в «единстве», и пусть разбираются в этом те, кому больше надо.

Понятие единства в этом случае в педагогической психологии становится удобным для объяснения причин «взлетов и провалов» в результативности обучения. Так, если результат устраивает и участников, и организатора инновационного обучения, то последний может это отнести на счет своего педагогического мастерства, как умелого практика и, возможно, теоретика. Однако, если показатели применения авторского варианта педагогической технологии не впечатляют или «цена развития» обучаемых оказывается излишне высокой, да еще может сопровождаться усилением невротизации, то всегда можно сослаться на недостаточность исходной образовательной подготовки испытуемых, неравномерность темпа психического развития, гетерохронности познавательных процессов и др. Такое положение несколько затрудняет понимание и интеграцию содержания данного принципа в структуру методологических оснований педагогической психологии.

Представитель Ленинградской (Санкт-Петербургской) научной школы психологии В.Н. Куликов настаивал на необходимости замены двухкомпонентной структуры этого принципа на трехкомпонентную, а именно, единство сознания, деятельности и общения (Куликов, 1979). Именно общение создает и верифицирует систему условий и средств перевода достижений во внешней, предметной деятельности в идеальный план, внутренний план сознания. Для педагогической психологии это важно, так как позволяет понять, за счет чего обеспечивается присвоение научной системы понятий и изменение внутреннего плана действий (Блауберг, 1977; Леонтьев, 2001; Мединцев, 2020).

Этому созвучна идея В.В. Давыдова о предназначении специально организованного обучения (Формирование..., 1982). В лекциях он неоднократно высказывал мнение о том, что простое накопление знаний и отработка навыков и умений не так много добавляет в плане развития личности. Главный эффект развивающего обучения состоит в изменении внутреннего плана сознания, т.е. в развитии способностей обучаемых.

Это – не единичный факт, когда различные истолкования содержания методологических принципов общей психологии снижают достоверность понимания и использования возможностей интеграции понятийного наполнения предмета общей психологии с теоретико-методологическими основаниями педагогической психологии.

Так, даже в рамках Московской психологической научной школы по-разному трактуют содержание принципа детерминизма. Согласно мнению С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 2003), его можно иллюстрировать формулой «внешние причины действуют через внутренние условия», которые сами тоже формируются благодаря внешним воздействиям (Журавлев, 2021). Если это положение принимать безапелляционно, то нужно какое-то время дожидаться накопления этих самых условий (задатков и способностей). Поскольку даже у одного и того же субъекта система внутренних условий является динамичной, то остается неясным, почему действия внешних причин не всегда приводят к тождественному результату при нормативной (достаточно полной) системе условий? Вероятно, это связано с тем, что личность субъективна (пристрастна), и может реагировать на важные причины (воздействия) конструктивно, деструктивно, конформно, индифферентно и др. Не только прошлый опыт, но и ожидание будущего результата могут влиять на этот процесс по-разному. Как писал В.С. Высоцкий: «Доктор действовал на благо. Жалко – благо не мое» (Высоцкий, 1991, с. 509).

Иной вариант трактовки детерминизма представлен в варианте, связанном с интерпретацией по А.Н. Леонтьеву, когда внутреннее, сталкиваясь и преломляясь во внешнем, изменяет себя (Леонтьев, 1977). Такой способ интерпретации причинно-следственных связей позволяет объяснить различия запланированного и полученного результата более успешной или менее продуктивной деятельностью. Не удивительно, что при характеристике воспитания используют определение «воспитание, как реальный процесс». Для психолого-педагогической практики это означает, что мотивация и иные субъективные ожидания обучаемых могут меняться не катастрофично, когда приходится удовлетворяться малым, но позитивным результатом. Главное – обучаемые должны осознавать наличие перспективы, маркером которой и являются эти, одерживаемые в результате собственных усилий, «маленькие победы».

Данное положение также соотносится с мнением А.Н. Поддьякова о возможности части обучаемых противостоять обучению со злым умыслом (Поддьяков, 2004). Столкнувшись с таким типом обучения, многие приобретают «выученную беспомощность». Однако кто-то начинает более активно ориентироваться в системе исходных условий, искать дополнительные источники информации и/или других специалистов, настроенных к ним не просто доброжелательно, а «умеющих учить».

Наиболее ярко такая ситуация выглядит в спорте высших достижений, когда чемпионом оказывается тот, кто, будучи воспринимаемым как бесперспективный, сменив команду или тренера, начинает быстро прогрессировать. В школьной практике это тоже встречается. Так, при переходе в другую школу, у некоторых школьников может резко вспыхивать или пропадать интерес к одному или нескольким учебным предметам, к которым ранее у них такого интереса, подкрепленного стабильно высокими (низкими) личными результатами учебной успеваемости, не наблюдалось.

Для преподавателей курсов истории психологии, общей и педагогической психологии очень важна интеграция знаний при прохождении материала, связанного с возникновением и развитием типов обучения. Показательно, что принцип системности обучаемыми усваивается на уровне содержания принципа организации, обоснованного еще в древнегреческой философии. Студенты обычно могут вспомнить, что эффективность системы всегда выше действия такого же в сумме количества разнородных элементов. На вопрос, что же превращает объект в систему, содержательного ответа обычно не дают.

Когда на занятиях по психологии общения или психологии воспитания ставится вопрос о том, является ли спортивная команда системой, студенты охотно соглашаются. Легко при этом создать проблемную ситуацию, пояснив на примере закона «экономии усилий», согласно которому, действуя в группе, спортсмен подсознательно не склонен выкладываться «на все сто», как это характерно для одиночных видов спорта.

Подобные факты характерны и для психологии обучения, в том числе и развивающего обучения. Во время нашей работы в Ивановском институте развития образования нам приходилось слышать от учителей подобных классов, что формально создание малых учебных групп (звеньев) не делает их маленькой системой, а больше напоминает профанацию системности. Обучаемые сами говорили педагогам, что в таком построении один успешный ученик все равно решит задачу и доложит. Все прочим участникам надо создавать «белый шум», воспринимаемый педагогом как коллективное обсуждение способа решения задачи.

Согласно В. В. Давыдову, систему создает «клеточка» или системообразующий компонент (Формирование..., 1982). В случае необходимости, его разворачивают и достраивают, что позволяет воссоздать систему с необходимым уровнем детализации. Применительно к дидактической системе, характерной для традиционного обучения, таковой является центральная роль учителя. Он должен, согласно определению, П. П. Блонского (Блонский, 1979), находиться в центре любой педагогической ситуации, буквально приковывая к себе внимание обучаемых. Именно он регламентирует характер учебной работы класса, дает ему ориентировку по второму типу, а тем более, выполняет контрольно-оценочные функции. Живучесть традиционной педагогической технологии во многом связана с тем, что инновационные компоненты в ней могут присутствовать некоторое время, но потом система либо отторгает их, либо трансформирует во что-то привычное для основной массы педагогов.

В теории учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова рассматривается работа теоретического мышления именно с позиции системности на материале:

- 1) теоретического обобщения;
- 2) коллективно-распределенной деятельности обучаемых.

В первом случае отмечается, что теоретическое обобщение при традиционном обучении является доступным лишь меньшинству обучаемых. В.В. Давыдов отмечает то, что выступает условием отношения к изучаемому предмету, как к некоторой системе. Именно этот принцип должен быть положен в основу построения школьных учебников.

Принцип развития в отечественной методологической проблематике считается одновременно дискуссионным и, так сказать, благополучным, поскольку Л.С. Выготский определил его с позиции генетического исследования в психологии (Выготский, 1982). Развитие в таком случае – это процесс, который обозначает новое качественное состояние объекта или субъекта деятельности, или общения, полноценное понимание которого требует учета характера предыстории соответствующего процесса и/или результата. В наших исследованиях неоднократно отмечалось, что этот принцип не всегда четко поясняет собственно варианты развития (нормативное, сверхнормативное или опережающее, задержанное, блокированное, отложенное и др.).

В акмеологии и в психологии способностей отмечается, что развитие вовсе не обязательно требует полного набора достижений, так как симптомы развития в интеллектуальном плане у детей одного и того же возраста могут проявляться, так сказать, не синхронно. Речь идет о задатках, которые не определяют потенциал будущих способностей, но сигнализируют о такой перспективе (Савенков, 2004). И если ускорить интеллектуально развитие, считается делом хотя и не рядовым, но вполне возможным, то проделать то же самое со стадиями морального развития в дошкольном и младшем школьном возрасте практически невозможно.

**Заключение.** Для педагогической психологии актуальной является проблема соотношения общенаучного и отраслевого содержания методологических принципов. Так, когда речь идет о понимании принципа развития, то от его трактовки зависит, в частности определение направленности развития и его вариативности. Последнее тесным образом связано с адекватностью первичного профессионального самоопределения. Не удивительно, что многие современные студенты, получая высшее образование, еще до его завершения, начинают параллельно обучаться по другой специальности. То, что это делают многие студенты-психологи, можно объяснить положением этой профессии в современном обществе, но ведь так поступают не только психологи.

### Библиографический список

1. Блауберг И. В. Целостность и системность // Системные исследования: ежегодник. Москва, 1977. С. 5-28.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2 т. Т. 1 / под ред. А. В. Петровского. Москва : Педагогика, 1979. 304 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1982. 504 с.
4. Высоцкий В. С. Сочинения. В 2-х т. Т. 1. Москва : Художественная литература, 1991. 639 с.
5. Журавлев, А. Л. О вкладе Е. В. Шороховой в становление и развитие социальной психологии / А. Л. Журавлев, В. П. Позняков // Методология психологической науки. Вып.7 / Сб. под ред. Козлова В. В., Карпова А. В., Мазилова В. А., Петренко В. Ф. Москва-Ярославль : ЯрГУ, ЛКТИСИ РАН, МАПН, 2017. С. 111-123.
6. Куликов В. Н. Проблемы социальной психологии. Иваново, 1979. 74 с.
7. Леонтьев А. А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность). Москва : Смысл, 2001. 392 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд.2-е. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
9. Мазилов, В. А. Возможности психологического познания жизнеспособности человека: коммуникативная методология / В. А. Мазилов, Е. А. Рыльская // Методология психологической науки. Вып.6 / Сб. под ред. Козлова В. В., Карпова А. В., Мазилова В. А., Петренко В. Ф. Москва-Ярославль : ЯрГУ, ЛКТИСИ РАН, МАПН, 2016. С. 230-246.
10. Мединцев В. А. Методологические составляющие интеграции психологического знания // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 115-131.
11. Милашевич В. В. Обучение научно-техническому переводу с английского языка. Логическое изучение грамматики: метод. рекомендации. Владивосток : ДВНЦ СССР, 1981. 112 с.
12. Поддьяков А. Н. Противодействие обучению и развитию другого субъекта // Психологический журнал. 2004. № 3. С. 61-70.
13. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 512 с.
14. Савенков А. И. Одаренный ребенок дома и в школе. Екатеринбург : У-Фактория, 2004. 272 с.
15. Турчин А. С. Контрольно-измерительные материалы по оценке результативности учебной деятельности. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2009. 24 с.
16. Турчин А. С. Компетентностный и деятельностный подход: перспективы интеграции / Психологические и педагогические аспекты формирования профессиональной компетентности: материалы Международной научно-практической конференции: в 2 т. Т.1. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2009. С. 184-186.
17. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. Москва : Педагогика, 1982. 216 с.
18. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение: к обоснованию системно-структурного подхода). Москва : МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 320 с.
19. Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. Москва : СТОЛЕТИЕ, 1997. 480 с.
20. Шадрин Н. С. Кризис современной психологии и проблема интеграции и взаимодействия академической и ее прикладных отраслей // Методология современной психологии. Вып 5 / Сб. под ред. Козлова В.В., Карпова А.В., Мазилова В.А., Петренко В.Ф. Москва-Ярославль: ЯрГУ, ЛКТИСИ РАН, МАПН, 2015. С. 262-279.

## СОПОСТАВЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ МЫШЛЕНИЯ И УРОВНЯ ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

**Аннотация.** На материале нейропсихологической диагностики 152 условно здоровых детей и подростков 7–16 лет исследована взаимосвязь результатов 11 клинико-психологических методик и психометрического тестирования интеллекта. Апробирована процедура стандартизации и нормирования показателей выполнения качественных методик с учётом возрастных нормативов. Показано, что успешность выполнения 8 методик на мышление связана с уровнем интеллекта. Используя результаты выполнения этих методик, удаётся объяснить 43% вариативности интеллекта. Высокий интеллект является необходимым, но недостаточным условием успешного выполнения функциональных проб на мышление.

**Ключевые слова:** нейропсихологическая диагностика, клиническая психодиагностика, психология аномального развития, патопсихология, функциональные пробы, количественные методы, качественные методы, интеллектуальное развитие.

N.A. Hokhlov, A.E. Vovnenko

## COMPARISON OF THE RESULTS OF CLINICAL AND PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF THINKING AND THE LEVEL OF INTELLIGENCE IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

**Annotation.** The relationship between the results of 11 clinical psychological techniques and psychometric intelligence testing was investigated using neuropsychological diagnostics data from 152 relatively healthy children and adolescents aged 7–16. A new way of quantifying and age-standardizing the indicators of qualitative techniques was tried out. It is shown that the success in the 8 trials for thinking examination is related to the level of intelligence. It is possible to explain 43% of the variance in intelligence using the results of these techniques. High intelligence is a necessary but not sufficient condition for successful performance on functional trials for thinking examination.

**Keywords:** neuropsychological assessment, clinical psychodiagnosics, psychology of developmental disabilities, pathopsychology, functional trials, quantitative methods, qualitative methods, intellectual development.

**Введение.** В российской клинической психологии и психологии аномального развития преобладают качественные методы диагностики мышления. Нередко обследование может быть успешнее проведено с использованием психометрических тестов, но выбор всё равно делается в пользу интерпретационных оценочных процедур в соответствии с главенствующей парадигмой. Это снижает надёжность диагностики и затрудняет сопоставление получаемых данных. До сих пор неизвестно, как соотносятся между собой результаты клинико-психологической диагностики мышления и психометрического тестирования интеллекта.

Неприятие количественных методов коренится в истории развития отечественной психодиагностики. Например, в 1978 году Главным управлением научно-исследовательских институтов и координации научных исследований Министерства здравоохранения РСФСР были выпущены методические рекомендации по экспериментально-психологическому исследованию детей. Надлежало использовать только качественные методики, а принятое в западной психологии количественное тестирование интеллекта подвергалось идеологической критике:

«распределение детей по типам школ на основании так называемого интеллектуального коэффициента (IQ) на долгие годы оказалось удобным для многих капиталистических стран, так как отвечало интересам правящего класса» (Экспериментально-психологическое ... , 1978, с. 5-6). Строго говоря, «патопсихологический эксперимент» не является истинным экспериментом: «в качестве *доэкспериментального* такое исследование, включающее принципы *анализа единичного случая*, позволяет проводить сопоставления индивидуальных показателей по тем или иным функциональным пробам с показателями мысленных контрольных групп, отличающихся по предполагаемым базисным переменным» (Экспериментальная психология ... , 2002, с. 273). Метод функциональных проб пришёл в психологию из медицины. Как отмечает Т.В. Барлас, «само понятие было введено в патопсихологию в те времена, когда необходимость изучения индивидуальных особенностей психики была очевидной и насущной, но применение тестов как общепризнанного инструмента было под запретом. В психологии господствовал экспериментальный метод, а слово „тест“ было почти ругательством» (Барлас, 2016, с. 64).

Другая проблема состоит в том, что студенты-психологи уже в начале обучения относят себя к сторонникам количественных или качественных методов. Как показал А.Г. Шмелев, в профессиональных установках студентов-психологов отчётливо выделяется фактор «предрасположенность к использованию психометрических (тестовых) или клинических (экспертных) оценочных и психодиагностических методов», причём «корни профессиональной предрасположенности заключены в личностной сфере, отражают особенности индивидуальности самого носителя этих установок» (Шмелев, 2013, с. 584). В результате лишь очень немногие психологи в своей повседневной работе применяют обе группы методов.

Цель нашего исследования – выяснить, как связаны между собой уровень интеллекта и результаты выполнения функциональных проб на мышление у детей и подростков, и на основе этого оценить диагностическую ценность совмещения результатов разных методов.

**Теоретические основы исследования.** Для патопсихологического исследования мышления используют более двух десятков качественных методик, часть из которых представлены в разных вариантах и модификациях (Андреева, 2021; Антропов, Антропов, Незнанов, 2010; Бизюк, 2021; Блейхер, Крук, Боков, 2006; Жмуров, 1988; Иванова, 2020; Рубинштейн, 2010). В арсенал патопсихологов входят задания на трактовку сюжетных картин, понимание переносного смысла (поговорок, метафор), сравнение понятий, выделение их существенных признаков, образование аналогий, подбор антонимов, исключение предметов, классификацию предметов, понимание смысла рассказа, выделение закономерностей, серийный счёт, решение арифметических задач и примеров, ассоциативный эксперимент, методики «Пиктограмма», «Клипец», кубики Коса и др. Многие из перечисленных методик также применяют при проведении нейропсихологической диагностики (Балашова, Ковязина, 2013; Баулина, 2018).

В конце XX века предпринимались попытки формализации данных экспериментально-психологических исследований мышления (Херсонский, Гильяшева, 1995). Была предложена унифицированная процедура проведения исследования, позволяющая получать объективные, надёжные и сопоставимые результаты. Однако количественная шкала на основе нестандартизованных методик исследования мышления (НМИМ) так и не была создана. В конце методического пособия авторы писали: «Таким образом, создаются предпосылки для получения чётких нормативных показателей для большинства НМИМ, а также введения стандартизации, по крайней мере для методик с относительно узким диапазоном чувствительности и хорошей формализуемостью» (Херсонский, Гильяшева, 1995, с. 27). С тех пор существенного прогресса в этом направлении достигнуто не было.

Недавно в качестве побочного результата исследования, проведённого на материале нейропсихологической диагностики детей и подростков, было обнаружено, что общий уровень нейрокогнитивного развития связан с уровнем интеллекта на уровне  $r = 0,6$  (Хохлов, 2021, с. 84). Общий уровень нейрокогнитивного развития измерялся при обобщении качественных оценок по 14 видам высших психических функций (ВПФ); количественные результаты отдельных ме-

тодик при этом не анализировались. Нельзя исключать, что успешность выполнения определённых проб связана с интеллектом сильнее, чем интегральный показатель развития. Кроме того, для каждой пробы эта связь может быть неодинаковой в разных возрастах.

**Материалы и методы исследования.** Для психометрического измерения интеллекта использовалась методика «Тест интеллектуального потенциала» (автор – P. Řičan, 1971) в адаптации Л.И. Вассермана с соавторами (Потенциал интеллектуального ... , 2008).

Для клинико-психологического исследования мышления использовались следующие методики (указаны соответствующие переменные): 1. Кубики Коса – качественная оценка эффективности выполнения пробы (КК1) и процент правильно собранных изображений (КК2); 2. Арифметические примеры соответствующего образованию уровня сложности – качественная оценка эффективности решения в уме (АП); 3. Арифметическая задача с двумя действиями соответствующего образованию уровня сложности – качественная оценка эффективности решения в уме (АЗ); 4. Метафора «золотые руки» – качественная оценка трактовки (ЗР); 5. Метафора «дырявая голова» – качественная оценка трактовки (ДГ); 6. Пословица «цыплят по осени считают» – качественная оценка трактовки (ПЦ); 7. Пословица «не ищи зайца в лесу, он на опушке» – качественная оценка трактовки (ПЗ); 8. Методика «Исключение предметов» – процент понятийных обобщений подходящего уровня абстракции (ИП1), процент понятийных обобщений повышенного уровня абстракции (ИП2), процент полупонятийных ответов (ИП3), процент ответов с опорой на конкретно-ситуативный или функциональный признак (ИП4), процент ответов с опорой на латентный признак (ИП5), процент ответов без объяснения (ИП6), процент разноплановых ответов (ИП7); 9. Серия сюжетных картинок «Не качались бы в пруду, не попали бы в беду» («Летучие качели») – качественная оценка составленного рассказа (ЛК); 10. Серия сюжетных картинок «Объясните это сами» («Носки усаkali!») – качественная оценка составленного рассказа (НУ); 11. Рассказ Л.Н. Толстого «Собака и её тень» (в редких случаях, если этот рассказ был хорошо знаком обследуемому, давался рассказ «Галка и голуби») – качественная оценка пересказа после прочтения (СТ). Источники стимульных материалов: (Нейропсихологическая диагностика ... , 2014; Семаго, Семаго, 2007). Анализ результатов методики «Исключение предметов» проводился по процедуре, описанной в (Хохлов, 2020). Для оценки выполнения методики «Кубики Коса» использовалась 13-балльная система качественных оценок, в остальных случаях – 6-балльная (каждая градация имеет своё описание).

Математико-статистический анализ проводился с помощью программы RStudio 2021.09.0 Build 351 (пакеты ggplot2, lsr, ROCR). Переменные, получаемые при оценке выполнения клинико-психологических проб, подвергались процентильной стандартизации с переводом в z-оценки ( $0 \pm 1$ ). Для каждой переменной строилось уравнение, описывающее её зависимость от возраста (обычно полином 6-й степени). Выборка стандартизации – 792 человека. Затем проводилось нормирование индивидуальных результатов с учётом возрастных нормативов:  $(X - X_m) / \sigma$ , где  $X$  – исходное значение переменной,  $X_m$  – значение переменной, прогнозируемое с учётом возраста обследуемого,  $\sigma$  – стандартное отклонение в подвыборке {возраст обследуемого}  $\pm 12$  месяцев. Это позволило унифицировать результаты выполнения разных методик. В дальнейшем анализировались как абсолютные (без поправки на возраст), так и относительные (с поправкой на возраст) значения переменных. Поскольку уровень интеллекта вычислялся по таблице перевода сырых баллов в IQ с учётом возраста обследуемого (Потенциал интеллектуального ... , 2008, с. 70), при сопоставлении результатов использовались относительные значения переменных.

В исследовании были задействованы 152 человека от старшего дошкольного до старшего школьного возраста (средний возраст –  $12 \pm 3,2$  лет), из них 53 девочки и 99 мальчиков. Участники исследования в 2014–2022 гг. по желанию родителей проходили нейропсихологическую диагностику в Центре тестирования и развития «Гуманитарные технологии» и Психологическом центре «Гальтон» для оценки уровня развития ВПФ и получения рекомендаций по развитию. Выборка соответствует статистической норме. Тест интеллектуального потенциала выполнили все испытуемые, 10 клинико-психологических проб – 150–152 человека,

пробу АЗ – 135 человек. Все пробы выполнялись в рамках нейропсихологического обследования среди прочих методик, которые в данной работе не рассматриваются (всего около 40 заданий). Тест интеллектуального потенциала всегда проводился после выполнения проб, поэтому знание его результатов не влияло на диагноста при вынесении качественных оценок.

**Результаты и их обсуждение.** Значимые корреляции с интеллектом обнаружены по 9 переменным: АЗ ( $r = 0,61$ ,  $p < 0,001$ ), АП ( $r = 0,43$ ,  $p < 0,001$ ), КК1 ( $r = 0,35$ ,  $p < 0,001$ ), НУ ( $r = 0,3$ ,  $p < 0,001$ ), КК2 ( $r = 0,27$ ,  $p < 0,001$ ), ПЗ ( $r = 0,26$ ,  $p = 0,001$ ), ПЦ ( $r = 0,22$ ,  $p = 0,006$ ), СТ ( $r = 0,2$ ,  $p = 0,012$ ), ДГ ( $r = 0,2$ ,  $p = 0,012$ ). Для анализа различий были выделены высокая ( $IQ \geq 115$ ) и низкая ( $IQ \leq 85$ ) группы по интеллекту. Значимые различия между группами обнаружены по 8 переменным (указан размер эффекта  $d$ -Коэна): АЗ ( $d = 1,73$ ,  $p < 0,001$ ), КК1 ( $d = 1,02$ ,  $p < 0,001$ ), АП ( $d = 0,98$ ,  $p < 0,001$ ), КК2 ( $d = 0,75$ ,  $p = 0,001$ ), ПЦ ( $d = 0,73$ ,  $p < 0,001$ ), ПЗ ( $d = 0,71$ ,  $p = 0,005$ ), НУ ( $d = 0,71$ ,  $p = 0,013$ ), СТ ( $d = 0,58$ ,  $p = 0,024$ ).

Для каждой пробы были построены графики, отражающие изменение успешности её выполнения с возрастом. Сравнение этих траекторий в высокой и низкой группе позволило выявить следующие закономерности. В любом возрасте по переменным КК1, КК2, АП, АЗ, ПЦ, СТ отмечается преимущество высокой группы, а значения переменной ИПЗ выше у низкой группы. По переменным ЗР, ДГ, ПЗ, ИП1, ИП2, ИП4, ИП5, ИП6, ИП7, ЛК, НУ в одном возрасте преимущество может быть у высокой группы, а в другом возрасте – у низкой. Рост большинства переменных не является монотонным, т.к. в подростковом возрасте имеет место кратковременное снижение успешности выполнения проб. Однако в высокой группе это снижение происходит в среднем в 11–12 лет, а в низкой группе – в 13–14 лет. Успешность выполнения проб в двух группах сближается, когда в высокой группе рост замедляется и сменяется кратковременным снижением или выходом на плато, а в низкой группе ещё продолжается. Иногда низкая группа на короткий срок получает преимущество перед высокой. Затем в высокой группе рост возобновляется, а в низкой сменяется выраженным снижением. Поэтому наибольшие различия обычно наблюдаются в старшем подростковом возрасте.

Результаты методики «Исключение предметов» наименее связаны с интеллектом, однако по-разному зависят от возраста в высокой и низкой группе. По переменной ИП1 высокая группа имеет небольшое преимущество до 16,5 лет, а затем результаты в двух группах уравниваются. До этого момента максимальное сближение отмечается в 11–12 лет. В целом высокая группа опережает низкую, но различия статистически незначимы ( $d = 0,18$ ,  $p = 0,403$ ). По переменной ИП2 низкая группа имеет небольшое преимущество до 9 лет. Затем отмечается выраженное преимущество высокой группы, которое несколько сокращается к 15 годам. Общее преимущество высокой группы оказывается статистически незначимым ( $d = 0,27$ ,  $p = 0,178$ ). Переменная ИП3 отрицательно коррелирует с уровнем интеллекта (статистически незначимо). В высокой группе доля полупонятных ответов растёт до 11,5 лет, а затем снижается. В низкой группе рост продолжается до 11,5 лет, но до 13,5 лет сохраняется плато, которое затем сменяется снижением. В результате в низкой группе ИП3 всегда выше, чем в высокой, хотя разница между группами находится на уровне тенденции ( $d = -0,47$ ,  $p = 0,067$ ). Переменная ИП4 также связана с уровнем интеллекта отрицательно (статистически незначимо). До 10 лет доля ответов с опорой на конкретно-ситуативный или функциональный признак в низкой группе выше, чем в высокой. С 10 до 12,5 лет группы находятся на примерно одинаковом уровне, а затем на фоне общего снижения значения ИП4 в низкой группе оказываются несколько меньше, чем в высокой. В итоге разница между группами практически отсутствует ( $d = 0,02$ ,  $p = 0,919$ ). По переменной ИП5 до 12,5 лет различий между группами почти нет. С 12,5 до 16 лет наблюдается заметное преимущество высокой группы, которое сходит на нет в 16,5 лет. В целом высокая группа опережает низкую, но различия статистически незначимы ( $d = 0,31$ ,  $p = 0,134$ ). Переменная ИП6 связана с уровнем интеллекта отрицательно (статистически незначимо). До 12,5 лет в высокой группе ответов без объяснения несколько больше, чем в низкой. С 12,5 до 16 лет отмечается существенное увеличение доли таких ответов в низкой группе, затем группы уравниваются. В итоге разница между группами практически отсутствует ( $d = -0,03$ ,  $p = 0,902$ ). По переменной ИП7 до 9 лет низкая группа превосходит высокую.



С 9 до 13 лет отмечается выраженное преимущество высокой группы. В старшем подростковом возрасте группы уравниваются. Максимальное использование разноплановых ответов отмечается в низкой группе в 8 и 14 лет, в высокой группе – в 9,5 лет. По всей выборке высокая группа опережает низкую, однако различия статистически незначимы ( $d = 0,15$ ,  $p = 0,48$ ).

Для дополнительного анализа были построены регрессионные модели, предсказывающие уровень интеллекта по результатам выполнения проб. Первая модель построена по всем переменным, за исключением АЗ, что позволило использовать данные 150 человек, выполнивших все методики. При отборе значимых предикторов методом пошагового отбора получено следующее уравнение:  $IQ = 7,89AP + 5,433KK1 + 6,103ПЗ + 4,085СТ + 109,377$  (скорректированный  $R^2 = 0,3$ ). Вторая модель построена по всем переменным, включая АЗ; здесь использовались данные 135 человек. Получено регрессионное уравнение:  $IQ = 12,522АЗ + 3,884KK1 + 3,966СТ + 3,021ИП7 + 107,637$  (скорректированный  $R^2 = 0,43$ ).

Также были построены модели логистической регрессии, предсказывающие попадание в высокую или низкую группу по интеллекту на основе результатов выполнения всех проб. Для анализа строились графики зависимости специфичности, сензитивности и общей эффективности классификатора от пороговой вероятности принятия решения. В окрестности точки пересечения графиков выбиралось оптимальное значение вероятности, использовавшееся в качестве порога принятия бинарного решения. При включении в модель 17 переменных (без АЗ) процент правильно предсказанных случаев составил 85,6%. В низкой группе успешность предсказания составила – 88%, в высокой – 84,7%. Среди тех, кто был отнесён к низкой группе, совпадение с реальной группой составило 66,7%, а среди отнесённых к высокой группе, – 95,3%. При использовании всех 18 переменных общая эффективность классификатора составила 97,8%. В низкой группе успешность предсказания составила – 100%, в высокой – 96,9%. Среди тех, кого классификатор отнёс к низкой группе, совпадение составило 92,3%, среди тех, кто был отнесён к высокой группе, – 100%.

Видно, что по результатам выполнения 4 проб можно прогнозировать, повышен или понижен интеллект обследуемого. Интересно, что предикторами выступают переменные, концептуально нагруженные вербальным, невербальным и числовым интеллектом, причём наиболее важной оказывается способность решать арифметические примеры и задачу с двумя действиями. Анализ моделей логистической регрессии выявляет следующую закономерность: если классификатор относит обследуемого к высокой группе, то прогноз почти всегда соответствует действительности; если же классификатор относит обследуемого к низкой группе, то решение может быть ошибочным. По-видимому, объясняется это тем, что некоторые обследуемые с высоким интеллектом имеют парциальные нейрокогнитивные дисфункции, которые ограничивают успешное выполнение проб. В таких случаях высокий интеллект является благоприятным фактором, повышающим отклик на коррекционно-развивающие воздействия.

Неожиданной оказалась малая прогностичность методики «Исключение предметов». При этом в одну из регрессионных моделей в качестве положительного предиктора вошёл процент разноплановых ответов. В патопсихологии разноплановость считается одним из мотивационных нарушений мышления. Б.В. Зейгарник основным проявлением разноплановости считала нарушение целенаправленной мыслительной деятельности. Вместе с тем она отмечала, что речь не идёт «о том всестороннем, исчерпывающем анализе, свойственном мышлению здорового человека, о подходе к явлению с разных сторон, при котором действия и суждения обусловлены единой целью и условиями задания, установками личности» (Зейгарник, 1962, с. 191). А.П. Бизюк пишет, что разноплановость – это «постоянная немотивированная смена оснований для логического упорядочения ассоциаций, соскальзывание в иную содержательную плоскость. В результате этого в мысли начинают сочетаться несочетаемые или даже взаимоисключающие идеи и понятия. Оставаясь относительно адекватными внутри самих себя, непредсказуемо, причудливо переплетаются разные принципы обобщений и классификаций, что в итоге делает мысль, с одной стороны, небанальной, а с другой – малопонятной» (Бизюк, 2021, с. 212). На практике трудно провести чёткую границу между разносторонним

взглядом на предмет и болезненным соскальзыванием с одного основания обобщения на другое. По-видимому, термин «разноплановость» недостаточно удачен, поскольку суждения обследуемого о каком-нибудь явлении могут протекать в разных плоскостях без разрушения целенаправленности мышления. Кроме того, «явление разноплановости (обобщение по разным основаниям одновременно) является нормальным у детей 7 - 8 лет и указывает скорее на переходный характер мышления, когда тип классификации меняется с функционального на понятийный» (Андреева, 2021, с. 23).

Мы фиксировали разноплановость, если обследуемый при работе с одной карточкой давал больше одного ответа, причём каждый раз предмет исключался по другому основанию. При такой оценке преимущества разноплановости оказались весомее недостатков. Опыт работы с одарёнными детьми показывает, что дети с высоким интеллектом часто дают несколько разных ответов на простой вопрос. Способность быстро менять основание обобщения лежит в основе многих шуток, анекдотов и каламбуров. Без этой способности невозможна игра слов и коннотаций (яркий пример – Joyce J. Finnegans Wake). Подтверждения положительной роли разноплановости мы находим и у других авторов. Например, в исследовании О.В. Щербаковой и А.С. Кирсанова было показано, что испытуемые с высоким уровнем интеллекта чаще, чем испытуемые со средним и низким уровнем интеллекта, оценивают противоречивые и бессмысленные словосочетания как субъективно приятные. Авторы отмечают, что «когнитивный ресурс таких испытуемых позволяет им выявлять осмысленное содержание даже в тех словосочетаниях, которые не имеют закреплённого за ними денотата и формально не соответствуют языковой картине мира» (Щербакова, Кирсанов, 2021, с. 157). Математическое моделирование нелинейных динамических систем выявляет, что умеренная хаотичность способствует обучению и возрастает при решении творческих задач (Spratt, 2013). По мнению В.Н. Дружинина, «интеллект как способность определяется не только скоростью переработки информации центральной нервной системой, но и дифференцированностью индивидуальной психики – числом измерений, которые „усматривает“ индивид в реальности» (Дружинин, 2001, с. 14). По результатам исследований, проведённых в рамках ресурсно-информационного подхода, делается вывод о том, что «высокая сложность когнитивной системы проявляется в способности субъекта создавать многомерные модели реальности, выделяя в ней множество взаимосвязанных сторон» (Воронин, Горюнова, 2016, с. 242).

**Заключение.** Результаты выполнения 8 функциональных проб на мышление связаны с уровнем интеллекта. Используя данные 4–6 качественных методик, можно объяснить до 43% вариативности интеллекта. Основные предикторы интеллекта – это успешность решения арифметических примеров и задачи с двумя действиями, складывания изображений из кубиков Коса, пересказа прочитанного рассказа и трактовки пословицы. Ещё одним нетривиальным предиктором выступает способность проводить обобщение по разным основаниям одновременно, выявляемая при выполнении методики «Исключение предметов».

Преимуществом проб является возможность дозированной подсказки, которая при отдельных затруднениях не приводит к полному невыполнению задания, хотя и снижает оценку. Стандартизация и нормирование результатов с учётом возрастных нормативов позволяет проводить количественную обработку данных и сопоставлять результаты разных методик.

По результатам выполнения проб можно прогнозировать повышенный или сниженный уровень интеллекта с вероятностью до 97,8%. При этом успешность выполнения проб зависит не только от интеллекта, но и от уровня развития отдельных ВПФ и их функциональных звеньев. Ошибка при выполнении пробы обычно вызвана недостаточной эффективностью того психического процесса, который у данного обследуемого является наиболее слабым (Анализ неоднозначных ... , 2021). Из-за этого высокий уровень интеллекта не гарантирует безошибочное выполнение всех функциональных проб на мышление.

Таким образом, интеграция качественного и количественного подходов при проведении диагностики мышления позволяет получить дополнительную информацию, недоступную при изолированном применении только одного подхода.

### Библиографический список

1. Анализ неоднозначных показателей компьютерных нейропсихологических методик / А. А. Корнеев, А. М. Букинич, Е. Ю. Матвеева, Т. В. Ахутина // *Cognitive Neuroscience – 2020* : материалы международного форума, 11–12 декабря 2020 г., Екатеринбург / отв. ред. Э. Э. Сыманюк. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2021. С. 205–209.
2. Андреева Г. А. Практическое руководство к методикам патопсихологического обследования. Имаго, 2021. 48 с.
3. Антропов, Ю. А. Основы диагностики психических расстройств : рук. для врачей / Ю. А. Антропов, А. Ю. Антропов, Н. Г. Незнанов. Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2010. 384 с.
4. Балашова, Е. Ю. Нейропсихологическая диагностика в вопросах и ответах. 2-е изд., испр. и доп. / Е. Ю. Балашова, М. С. Ковязина Москва : Генезис, 2013. 240 с.
5. Барлас Т. В. Психологический практикум для начинающих. Москва : Когито-Центр, 2016. 201 с.
6. Баулина М. Е. Нейропсихология : учебник для вузов. Москва : ВЛАДОС, 2018. 391 с.
7. Бизюк А. П. Основы патопсихологии : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : ИНФРА-М, 2021. 660 с.
8. Блейхер, В. М. Клиническая патопсихология : Руководство для врачей и клинических психологов. 2-е изд., испр. и доп. / В. М. Блейхер, И. В. Крук, С. Н. Боков Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2006. 624 с.
9. Воронин, А. Н. Когнитивный ресурс : структура, динамика, развитие / А. Н. Воронин, Н. Б. Горюнова. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 275 с.
10. Дружинин В. Н. Когнитивные способности : структура, диагностика, развитие. Москва : ПЕР СЭ ; Санкт-Петербург : ИМАТОН-М, 2001. 224 с.
11. Жмуров В. А. Клинико-психопатологическое исследование. Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1988. 131 с.
12. Зейгарник Б. В. Патология мышления. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1962. 244 с.
13. Иванова А. Я. Теоретико-методологические аспекты патопсихологии детского возраста. Москва-Берлин : Директ-Медиа, 2020. 181 с.
14. Нейропсихологическая диагностика. Классические стимульные материалы. / Сост. Е. Ю. Балашова, М. С. Ковязина. 4-е изд. Москва : Генезис, 2014. 12 с. (+ 72 л.).
15. Потенциал интеллектуального развития : тестовая методика психологической диагностики. Учебно-методическое пособие / Л. И. Вассерман, М. В. Вассерман, Т. В. Чередникова [и др.]. Санкт-Петербург : Речь, 2008. 112 с.
16. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. Москва : Апрель-Пресс : Психотерапия, 2010. 224 с.
17. Семаго, Н. Я. Диагностический комплект психолога. Методическое руководство. 3-е изд., перераб. / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. Москва : АПКИПРО РФ, 2007. 128 с.
18. Херсонский, Б. Г. Нестандартизированные психодиагностические методики исследования мышления – обеспечение сопоставимости и надёжности данных : Методическое пособие / Б. Г. Херсонский, И. Н. Гильяшева; Ред. Л. И. Вассерман. Санкт-Петербург : [б. и.], 1995. 28 с.
19. Хохлов Н. А. Соотношение видов обобщений у детей и подростков 4–17 лет // Актуальные проблемы культурно-исторической психологии : материалы Первого международного симпозиума по культурно-исторической психологии (Новосибирск, 17–19 ноября 2020 г.) / Сост. Т. Э. Сизикова, Н. Н. Попова, О. А. Дураченко. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2020. С. 349–358.
20. Хохлов Н. А. Стратегии сканирования зрительного поля при проведении нейропсихологической диагностики детей и подростков // Вопросы психологии. 2021. Т. 67. № 5. С. 76–89.
21. Шмелев А. Г. Практическая тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом. Москва : ООО «ИПЦ "Маска"», 2013. 688 с.
22. Щербакова, О. В. Электрофизиологические корреляты восприятия вербальных противоречий у лиц с разным уровнем психометрического интеллекта / О. В. Щербакова, А. С. Кирсанов // Вопросы психологии. 2021. Т. 67. № 3. С. 148–161.

23. Экспериментальная психология : Практикум : Учебное пособие для вузов / Т. Г. Богданова, Ю. Б. Гиппенрейтер, Е. Л. Григоренко [и др.] ; Под ред. С. Д. Смирнова, Т. В. Корниловой. Москва : Аспект Пресс, 2002. 383 с.
24. Экспериментально-психологическое исследование детей в период дошкольной диспансеризации : методические рекомендации / Л. Н. Поперечная [и др.] ; отв. ред. А. А. Портнов. Москва : [б. и.], 1978. 43 с.
25. Sprott J. C. Is Chaos Good for Learning? // Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences. 2013. Vol. 17. № 2. P. 223–232.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Антоненко Ирина Викторовна**, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), Москва. E-mail: ivantonenko@mail.ru

**Бугайчук Татьяна Владимировна**, доктор политических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: mischenko@inbox.ru

**Васильев Игорь Александрович**, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва. E-mail: w\_igor@mail.ru

**Вовненко Анна Евгеньевна**, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва. E-mail: annawoolen@gmail.com

**Карицкий Игорь Николаевич**, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), Москва. E-mail: ignikkar@mail.ru

**Кузнецов Алексей Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: bizzonn@yandex.ru

**Корнеева Елена Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: e.korneeva.korneeva@yandex.ru

**Ледовская Татьяна Витальевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: karmennnn@yandex.ru

**Леньков Сергей Леонидович**, доктор психологических наук, профессор, главный аналитик Управления координации научных исследований и подготовки кадров высшей квалификации, Российская академия образования, Москва. E-mail: new\_psy@mail.ru

**Лукьянова Валерия Константиновна**, кафедра общей психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва. E-mail: valerie.luky@yandex.ru

**Мазилев Владимир Александрович**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: v.mazilov@yspu.org

**Масляная Анастасия Евгеньевна**, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург. E-mail: nm200191@gmail.com

**Медведев Богдан Павлович**, стажер-исследователь, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва. E-mail: bmedvedev@hse.ru

**Мединцев Владислав Александрович**, кандидат психологических наук, лаборатория методологии и теории психологии Института психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины, Киев. E-mail: vladislav-medintsev@yandex.ru

**Меерсон Айзек-Лейб Соломонович**, кафедра психологии и социальной педагогики, Ивановский государственный университет (Шуйский филиал), Шуя. E-mail: isaacmeyerson@ya.ru

**Микляева Анастасия Владимировна**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург. E-mail: a.miklyaeva@gmail.com

**Панина Наталия Андреевна**, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: karmennnn@yandex.ru

**Ромашук Александр Николаевич**, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва. E-mail: ofitsran@mail.ru

**Рубцова Надежда Евгеньевна**, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии труда, Российский новый университет, Москва. E-mail: hope432810@yandex.ru

**Слепко Юрий Николаевич**, доктор психологических наук, доцент, декан педагогического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: [slepko@inbox.ru](mailto:slepko@inbox.ru)

**Солынин Никита Эдуардович**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: [sonik7-39@yandex.ru](mailto:sonik7-39@yandex.ru)

**Соснин Вячеслав Александрович**, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва. E-mail: [slavabusya@mail.ru](mailto:slavabusya@mail.ru)

**Тишко Анна Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: [a.tishko@mail.ru](mailto:a.tishko@mail.ru)

**Турчин Анатолий Степанович**, доктор психологических наук, профессор, кафедра общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова Институт войск национальной гвардии, Санкт-Петербург. E-mail: [ast55@mail.ru](mailto:ast55@mail.ru)

**Хохлов Никита Александрович**, кандидат психологических наук, психолог-разработчик научно-методического отдела, Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии», Москва. E-mail: [nkhokhlov@psychmsu.ru](mailto:nkhokhlov@psychmsu.ru)

**Шилова Нина Владимировна**, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль. E-mail: [n.shilovanina@yandex.ru](mailto:n.shilovanina@yandex.ru)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Antonenko Irina Viktorovna**, Doctor of Psychology, Professor, Russian State University named after A.N. Kosygin (Technology. Design. Art), Moscow.

**Bugaichuk Tatyana Vladimirovna**, Doctor of Political Sciences, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

**Vasiliev Igor Aleksandrovich**, Doctor of Psychology, Professor, Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Moscow.

**Vovnenko Anna Evgenievna**, Faculty of Psychology, Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Moscow.

**Karitsky Igor Nikolaevich**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Russian State University named after A.N. Kosygin (Technology. Design. Art), Moscow.

**Kuznetsov Aleksey Nikolaevich**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and History of Pedagogy, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

**Korneeva Elena Nikolaevna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

**Ledovskaya Tatyana Vitalievna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogical Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

**Lenkov Sergey Leonidovich**, Doctor of Psychology, Professor, Chief Analyst of the Department for the Coordination of Scientific Research and Training of Highly Qualified Personnel, Russian Academy of Education, Moscow.

**Lukyanova Valeria Konstantinovna**, Department of General Psychology, Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Moscow.

**Mazilov Vladimir Aleksandrovich**, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

**Maslyanaya Anastasia Evgenievna**, St. Petersburg State University, St. Petersburg.

**Medvedev Bogdan Pavlovich**, Trainee Researcher, National Research University Higher School of Economics, Moscow.

**Médintsev Vladislav Aleksandrovich**, Candidate of Psychological Sciences, Laboratory of Methodology and Theory of Psychology, Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk NAPN of Ukraine, Kyiv.

**Meerson Isaac-Leib Solomonovich**, Department of Psychology and Social Pedagogy, Ivanovo State University (Shuya branch), Shuya.

**Miklyeva Anastasia Vladimirovna**, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Human Psychology, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, St. Petersburg.

**Panina Natalia Andreevna**, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

**Romashchuk Aleksandr Nikolaevich**, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology, Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Moscow.

**Rubtsova Nadezhda Evgenievna**, Doctor of Psychology, Professor of the Department of General Psychology and Labor Psychology, Russian New University, Moscow.

**Slepko Yury Nikolaevich**, Doctor of Psychology, Associate Professor, Dean of the Pedagogical Faculty, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

**Solynin Nikita Eduardovich**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogical Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

**Sosnin Vyacheslav Alexandrovich**, Candidate of Psychological Sciences, Leading Researcher, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow.

**Tishko Anna Borisovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and History of Pedagogics, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

**Turchin Anatoly Stepanovich**, Doctor of Psychology, Professor, Department of General and Applied Psychology, St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard Troops, St. Petersburg.

**Khokhlov Nikita Alexandrovich**, Candidate of Psychological Sciences, psychologist-developer of the scientific and methodological department, Center for Testing and Development "Humanitarian Technologies", Moscow.

**Shilova Nina Vladimirovna**, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

*Научное издание*

**Интеграция в психологии: теория, методология, практика**

Сборник статей V Всероссийской научно-практической конференции  
с международным участием

Научный редактор:  
доктор психологических наук, профессор  
Владимир Александрович Мазилев

Технический редактор выпускных сведений С.А.Сосновцева  
Компьютерная верстка – О.В. Первушина

Подписано в печать 07.07.2022. Формат 60х92/8.  
Объем 16.25 п. л., 11,6 уч.-изд.л. Тираж 100 экз.  
Заказ № 125

Издано в ФГБОУ ВО «Ярославский государственный  
педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)  
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Типография ЯГПУ  
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44  
Телефоны: (4852) 72-64-05, 32-98-69