

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



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

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

Ярославль, 2020

УДК 159.9
ББК 88
И 73

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

Интеграция в психологии: теория, методология, практика: материалы III национальной научно-практической конференции с международным участием [15 июня 2020 г., Ярославль] / под науч. ред. доктора псих. наук, проф. В.А. Мазилова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. – 279 с.
ISBN 978-5-00089-440-8

В настоящий сборник включены тексты статей и тезисов, представленных на научно-практической конференции, посвященной обсуждению проблем интеграционных процессов в психологии, состоявшейся 15 июня 2020 года в формате он-лайн конференции на платформе Zoom. Представленные материалы отражают многообразие и широту научно-практических интересов исследователей к проблемам теории, методологии и практики интеграции в психологии.

Материалы конференции адресованы психологам, философам, педагогам, а также исследователям, чьи научные интересы относятся к разработке проблем интеграции современного гуманитарного знания.

УДК 159.9
ББК 88

Редакционная коллегия:

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

ISBN 978-5-00089-440-8

© ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный
педагогический университет
им. К. Д. Ушинского», 2020
© Авторы статей, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Проблемы интеграции в современной психологии (Вместо предисловия)	7
---	---

РАЗДЕЛ 1. МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРАЦИИ В ПСИХОЛОГИИ

Бендюков М.А.	Интеграция мнимая и истинная. К вопросу о методологии отечественной психологии	17
Васильев И.А.	Системный подход к интеграции в психологии	21
Завгородняя Е.В.	Перспективы интегративного метатеоретизирования в психологии	24
Козлов В.В.	Интеграция как категория психологии	28
Мазилев В.А.	Интеграция в эпоху кризиса психологии	37
Мединцев В.А.	Методологические узлы интеграционного проекта	61
Михайлова Е.Е.	К.Д. Кавелин об интеграции философии и психологии	66
Мясоед П.А.	К содержательному определению понятия «интеграция психологии»	70
Позняков В.П.	К вопросу об интеграции социально-психологического знания. История и современные тенденции	76

РАЗДЕЛ 2. ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПСИХОЛОГИИ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Антоненко И.В.	Доверие как интегрирующий механизм в онтогенезе личности	83
Бакшутова Е.В.	Скриптопсихологические методы сетевого миротворчества	87
Жбанкова Н.В., Лукьянченко Н.В.	Интегративная модель когнитивного стиля личности	91
Зеленкова Т.В.	О многоуровневой интегративной модели образа мира	95

Карицкий И.Н.	Психологическая практика как интегральное единство ее оснований	98
Крючков К.С.	На пути к внутренней этике: интеграционные процессы в консультативной психологии и психотерапии – этические сложности и их решение	103
Мантикова А.В.	Из опыта интеграции профессионального психологического сообщества Южной Сибири	107
Нагдян Р.М.	Нейро-лингвистическое программирование: смена парадигмы в психотерапии	115
Панкова Н.М.	Некоторые аспекты психологической науки и практики в электроэнергетике	124
Панферов В.Н., Микляева А.В.	Опыт реализации интегративной учебной дисциплины «Психология человека» в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена	130
Рубцова Н.Е.	Интегративное применение методологии в описании активности субъекта труда	134
Слепко Ю.Н.	Интеграция психологического знания как условие развития современной теории учебной деятельности	140
Чупров Л.Ф., Селицкий О.Н.	Интеграция психологии в мировой научный мейнстрим: опыт международного сотрудничества изданий «Объединенной редакции научных журналов»	144
Шрагина Л.И., Меерович М.И.	Методология технического творчества как основа теории развития искусственных систем	147

РАЗДЕЛ 3.

РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ, ПРОВОДИМЫХ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ

Ахметова Л.В.	Образование в условиях межэтнической интеграции: реализация интеллектуального потенциала	155
---------------	--	-----

Баринов В.К., Самоненко Ю.А.	Образовательный проект как основа интеграции психологических наук	160
Бугайчук Т.В.	Способности обучающихся: быть или не быть?	165
Великанова М.В.	Индивидуальный стиль профессиональной деятельности психолога-консультанта	169
Власов А.В.	Мотивационно-ценностные характеристики руководителей органов государственной власти	173
Дервянкина Н.А.	Школьная тревожность третьеклассников с задержкой психического развития	177
Кабилова А.А., Стрижак Н. Ю.	«Геоквантум» Кванториума или поиск новых форм профориентационной работы с младшими подростками	184
Качановская Н.Ю. Стрижак Н.Ю.	Урок литературного чтения как условие формирования эмпатии в младшем школьном возрасте	188
Козлов В.В., Зинова У.А.	Психологические особенности кризисов в спортивной карьере	192
Корнеева Е.Н., Яковлева А.Н.	Причины возникновения и изменения цветовых предпочтений у людей	197
Котляревский Ю.Л.	Удивление как категория психологической науки.	201
Красотина А.В.	Специфика оказания консультативной помощи мужчинам и женщинам, осознающим риск распада своей семьи	208
Леньков С.Л.	Влияние киберсоциализации на агрессивное поведение в образовательной среде	212
Мелёхин А.И.	Способность к ментализации как индикатор благополучного старения	222
Москвина А.В.	Разработка психологического подхода к пониманию причин возникновения орторексии..	227
Оспанова Я.Н., Сарсенова Н.А.	Формирование критического мышления учащихся младшего школьного возраста во внеурочной деятельности	232

Попова Т.А.	Научно-образовательный проект для молодежи - интеграция теории и практики, психологии и педагогики	236
Селицкий О.Н.	Интеграция психологии и техники в продлении жизни.	240
Скворцова Е.В., Егорова Е.А.	Особенности волевой регуляции подростков, склонных к девиантному поведению	245
Свинар Е.В.	Обеспечение психологического сопровождения спортивной деятельности (из опыта работы)	249
Турчин А.С.	Особенности оценивания эффективности учебной деятельности на уроке.	253
Урываев В.А., Сысоева О.В.	«Рефлексия» как личностное качество, интегрированное в адаптационные механизмы поведения человека	257
Чулюкин К.С.	Аутентичность младшего школьника в рамках интеграционных процессов современного образования	260
Шляхтич Д.Г., Стрижак Н.Ю.	Формирование дружеских отношений младших школьников в проектной деятельности	263
Юдина Н.М., Стрижак Н.Ю.	Формирование ответственности как качества личности старших подростков средствами образовательного бизнес-проекта «Это бизнес, детки!»	266
Юферова М.А., Кампе Н.Ю.	Взаимосвязь гендерной идентичности с поведением личности в конфликтной ситуации	270
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ		276

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ (вместо предисловия)

«Пока что я считаю своим долгом говорить о том, что многие, многие доктрины и теории в своих выводах и исчислениях заранее предопределены тем, что установлены на покой и на наименьшее действие с самого начала; действительность заранее отсекается ради прекрасных глаз теории»

А.А. Ухтомский

Перед читателем сборник трудов третьей национальной научно-практической конференции, которая в этом году посвящена проблемам интеграции в психологии – *«Интеграция в психологии: теория, методология, практика»*.

Конференция 2020 года, на которой обсуждаются проблемы интеграции в психологии, явилась непосредственным продолжением двух предыдущих конференций 2018 и 2019 гг., посвященных теме «Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования» [1; 2]. Такое развитие тематики оказалось достаточно естественным: обсуждая возможности использования психологического знания в сфере образования, участники первых конференций пришли к выводу, что взаимодействие академической и практико-ориентированной психологий не только необходимо для эффективного решения задач обучения, воспитания, развития, коммуникации субъектов образовательного процесса, но требуются более тесные формы взаимодействия разных ветвей психологии в форме *интеграции*.

Поэтому можно смело утверждать, что проблема интеграции в психологии в нашем случае поставлена самой жизнью. Проблема интеграции несомненно актуальна, что подтверждается значительным числом участников настоящей конференции, заинтересованных в ее обсуждении.

Интеграция, как сообщает словарь иностранных слов, происходит от латинского *integratio* (восстановление, восполнение) и означает «объединение в целое каких-либо частей, элементов». Представляется, что для психологии это глубоко символично, т.к. в конечном счете интеграция имеет своей целью восстановление изначальной целостности психического. В целостности психики никто и никогда серьезно не сомневался, просто она – эта целостность – и ее устройство представлялись разным психологам существенно по-разному. «Восстановить» в теории (в логосе) психику в ее целостности – до сих пор не исполненная задача психологии.

Обращаясь к проблеме интеграции в психологии, отметим, что она сложна и многопланова. Проблемы интеграции нельзя рассматривать изолированно, необходимо понимать интеграцию как часть процесса развития науки, который включает в себя, как известно, и дифференциацию, и интеграцию.

Несомненно, что проблема интеграции имеет в психологии длительную историю [5]. Можно говорить о «волнах» интеграции, которые периодически усиливались в психологии. Не будем здесь обращаться к истории психологии (см. например, [9; 11]).

Последняя волна интеграционного движения началась относительно недавно. Остановимся на ней несколько подробнее. Идеи интеграции широко обсуждались на последних съездах РПО и на Международных психологических конгрессах. В 2003 году в Ярославле начал издаваться журнал «Вестник интегративной психологии» (гл. ред. проф. В.В. Козлов). Ежегодно в Ярославле проводятся конференции, посвященные обсуждению проблем интегративной психологии. Как справедливо отмечает А.В. Юревич, интегративные настроения «явно отражают не личные ощущения и намерения тех или иных психологов, а внутреннюю потребность современной психологической науки и неудовлетворительность ее многолетнего развития по “конфронтационному” пути» [15; с. 377].

Решение вопросов интеграции тесно связано с методологией психологии. В самое последнее время опубликовано весьма значительное число работ, посвященных методологии психологии, высказано много продуктивных идей.

Характеризуя перспективы интеграции в современной психологии, А.В. Юревич отмечает, что «современные психологи осознают потребность в интеграции психологической науки в качестве одной из ее главных задач, однако ищут более “мягкие”, “либеральные” варианты интеграции, нежели их монистически настроенные предшественники, игнорировавшие или “поедавшие” концептуальные построения друг друга. В этих условиях первостепенной задачей становится не только сама по себе интеграция, но и выработка ее модели, которая, во-первых, была бы действительно “либеральной”, позволяющей избежать издержек “насильственной” или искусственно форсированной интеграции, характерной для прежних времен, во-вторых, – была бы все-таки моделью именно интеграции, а не легализации анархии и раздробленности, весьма характерной для постмодернистских программ, в-третьих, – не выглядела бы как набор объединительных призывов, построенных по принципу “психологи всех стран и направлений объединяйтесь”» [15; с. 381].

А.В. Юревич отмечает, что для того чтобы выработать или хотя бы представить себе модель интеграции, необходимо задаться естественным

вопросом о том, что вообще могла бы представлять собой интеграция современной психологии. Отвечать на него логически целесообразно от противного, т.е. отталкиваясь от основных видов разобщенности или “разрывов” психологического знания, которые препятствуют его интеграции. «В структуре психологического знания (точнее, в довольно аморфном массиве, который лишь условно или как дань традиции может быть назван “структурой”) можно усмотреть три фундаментальных “разрыва”. Во-первых, разрыв “горизонтальный” – между основными психологическими теориями и соответствующими психологическими “империями” – бихевиоризмом, когнитивизмом, психоанализом и др., каждая из которых предлагает свой образ психологической реальности, свои правила ее изучения и т.п. Во-вторых, разрыв “вертикальный”: между различными уровнями объяснения психического – внутриспсихическим (феноменологическим), физиологическим (физическим), социальным и др., порождающий соответствующие “параллелизмы” – психофизический, психофизиологический и психосоциальный. В-третьих, “диагональный” – “разрыв” или, говоря словами Ф.Е. Василюка, “схизис” между исследовательской (академической) и практической психологией» [15; с. 381–382].

Согласно А.В.Юревичу, именно три обозначенных “разрыва” представляются основными, порождающими общую дезинтегрированность психологии, и соответственно, их преодоление или хотя бы сокращение, выглядят как основные направления ее интеграции. Интеграция в современных условиях представляется вполне реальной: «существующие в психологии теории не так уж непримиримы и “несоизмеримы” (в терминах Т. Куна) друг с другом, нынешнее психологическое сообщество не поделено на фанатичных адептов этих теорий, большая часть исследований строится на кросс-теоретической основе и воздает должное различным аспектам психического. Все это – проявления естественной “горизонтальной” интеграции психологического знания, которая, в отличие от его искусственной интеграции путем декларирования объединительных программ и попыток создания соответствующих теорий, выглядит не броско, происходит незаметно, но обусловлена внутренней логикой развития психологического знания и дает зримые плоды» [15; с. 387].

Для современной психологической науки характерно активное декларирование ценностей интеграции - интеграции как достаточно обширного сообщества психологов, так и непосредственной интеграции психологического знания. Необходимость интеграции обсуждается и объявляется как на уровне отдельных отраслей психологического знания, так и на уровне всего корпуса общепсихологического знания [3]. Интеграция в психологии рассматривается как одно из ведущих средств

не только решения накопившихся методологических, теоретических, экспериментальных проблем и трудностей, но и как ключевой фактор дальнейшего развития психологии как самостоятельной научной дисциплины [4; 5; 6; 7]. Однако противоречие современного этапа в развитии психологии состоит в том, что при высокой актуальности интеграционных процессов их реальное осуществление идет крайне медленно [9; 10; 11]. Это может быть связано с рядом причин.

Во-первых, наличием не вполне адекватных установок в отношении понимания механизмов, технологии и средств интеграции у психологов исследователей.

Во-вторых, отсутствием необходимого методологического аппарата для разработки технологии взаимодействия разных подходов к исследованию проблем психологии.

В-третьих, отсутствием позитивных примеров демонстрации обоих видов интеграционных процессов - в психологическом сообществе и психологическом знании.

Тем не менее, интеграция неуклонно происходит, она несмотря ни на что остается важной задачей, стоящей перед психологическим сообществом. Можно говорить о стихийной интеграции, которая реализуется в практике осуществления научных исследований и естественного общения ученых. Она происходит, могут быть выделены и описаны ее механизмы [5; 6; 7; 11]. Это так называемая стихийная или естественная интеграция.

Можно говорить о целенаправленной интеграции, когда действия предпринимаются целенаправленно, реализуя интегративные установки [9]. Среди исследователей, реализующих идеи целенаправленной интеграции психологии на постсоветском пространстве, следует особенно выделить Г.А. Балла и В.А. Мединцева (2020), Б.А. Вяткина (2011), С.А. Дружилова (2012, 2013), В.В. Козлова (2019), В.Н. Панферова и А.В. Микляеву (2019), А.В. Юревича (2001, 2005), В.А. Янчука (2018) и др. Нельзя не сказать и о более ранних исследованиях отечественных психологов, внесших важнейший вклад в современное понимание интеграционных процессов в психологии - Б.Г. Ананьеве (1969), Б.Ф. Ломове (1984), А.В. Петровском, В.А. Петровской (1998, 2000, 2003), К.К. Платонове (1972, 1981, 1982), М.С. Роговине (1969), М.Г. Ярошевском (1998) и др.

Проблематика интеграционных процессов в психологии интенсивно развивается и в зарубежной науке - издаются специализированные научные журналы (*Culture and Psychology, New Ideas in Psychology, Perspectives on Psychological Science, Integrative Psychological and*

Behavioral Science и мн. др.), разрабатываются различные варианты и модели интеграции психологии и перспектив ее развития - М. Bickhard, R.L. Campbell, N. Denzin, P. Healy, R.W. Engle, T. Meiser, B.D. Slife, B.A. Spellman, A. Tashakkori, C. Teddlie, Y. Valsiner, S.C. Yanchar и др.

Ясно, что сегодня можно говорить об интеграции в психологии, выделяя разные уровни: аксиологический, методологический, технологический, практический. Отрадно, что в сборнике, который мы представляем читателю, присутствуют работы уважаемых коллег, относящиеся к различным уровням интеграции. Это означает, что интеграция не остается декларацией, а реально осуществляется, пусть и не так быстро, как бы того хотелось.

Неоднократно указывалось, что на пути интеграции существуют значительные препятствия. Немалую роль в этом играют и психологические факторы, связанные с самой природой научного творчества.

Вот на этом хочется остановиться чуть подробнее.

Об этом прекрасно сказал наш великий земляк замечательный мыслитель Алексей Алексеевич Ухтомский (1875-1942), слова которого вынесены в качестве эпиграфа. Выдающийся ученый (кстати, ровно через неделю исполнится 145 лет со дня его рождения), очень точно и образно сформулировал одно из главных препятствий на пути к интеграции – своего рода эгоцентризм творческого человека. Порождение собственной мысли представляется творцу единственно правильным. Все происходящее далее прекрасно описано философом и физиологом: прекрасные глаза собственной теории мешают увидеть разумное в построениях другого... Без попытки организовать диалог надеяться на успешную интеграцию не приходится.

В этом отношении хочется сказать самые добрые слова в адрес В.А.Мединцева – главного редактора прекрасного периодического издания [12], в котором не только публикуются интересные материалы (в том числе, и по проблемам интеграции), но и организуются диалоги: публикуется статья, затем критический материал, а затем автор получает возможность ответить на замечания рецензента.

Хочется надеяться, что в материалах конференции 2021 года мы сможем не только изложить свои взгляды, но и попытаться вступить в диалог с коллегами, предлагающими иные решения. Тем более, что география сборника становится шире и в нем участвуют коллеги из *Абакана* (А.В. Мантикова), *Дмитрова* (В.К. Баринов, Ю.А. Самоненко), *Кирова* (Е.В. Свинар), *Красноярска* (Н.В. Жбанкова, Н.В. Лукьянченко), *Магнитогорска* (У.А. Зинова), *Москвы* (И.В. Антоненко, И.А. Васильев, И.Н. Карицкий, К.С. Крючков, С.Л. Ленков, А.И. Мелёхин, А.В. Москвина, В.П. Позняков, Т.А. Попова, Н.Е. Рубцова, Е.В. Скворцова, К.С. Чулюкин), *Озер*

(Е.А. Егорова), *Орехово-Зуево* (Т.В. Зеленкова), *Санкт-Петербурга* (М.А. Бендюков, А.В. Микляева, Н.М. Панкова, В.Н. Панферов, А.С. Турчин), *Самары* (Е.В. Бакшутова), *Твери* (Е.Е. Михайлова), *Томска* (Л.В. Ахметова), *Тюмени* (А.А. Кабирова, Н.Ю. Качановская, Н.Ю. Стрижак, Д.Г. Шляхтич, Н.М. Юдина), *Черногорска* (Л.Ф. Чупров), *Хабаровска* (О.В. Сысоева), *Ярославля* (Т.В. Бугайчук, М.В. Великанова, А.В. Власов, Н.А. Деревянкина, В.В. Козлов, Е.Н. Корнеева, А.В. Красотина, В.А. Мазилев, Ю.Н. Слепко, В.А. Урываев, М.А. Юферова, А.Н. Яковлева).

Важную роль в содержании сборника сыграли наши дорогие коллеги из стран ближнего зарубежья - *Армении* (Р.М. Нагдян), *Беларуси* (Н.Ю. Кампе, О.Н. Селицкий), *Казахстана* (Я.Н. Оспанова, Н.А. Сарсенова), *Украины* (Е.В. Завгородняя, Ю.Л. Котляревский, В.А. Мединцев, М.И. Меерович, П.А. Мясоед, Л.И. Шрагина).

Столь широкая география сборника позволила разделить все содержание представленных в нем материалов по трем основным разделам - *Методология и технологии интеграции в психологии, Интеграционные процессы в психологии: тенденции и перспективы, Результаты психологических исследований, проводимых в контексте интеграции.*

Первый раздел - *Методология и технологии интеграции в психологии*, посвящен обсуждению теоретических, методологических, исторических проблем интеграции в психологической науке. В нем представлены исследования, посвященные теоретическому анализу феномена интеграции в психологии (В.В. Козлов, П.А. Мясоед), анализу месту интеграционных процессов в современной методологии российской психологической науки (М.А. Бендюков, В.А. Мединцев), роли системного подхода в реализации интеграции психологии (И.А. Васильев); ряд исследований посвящен проблеме современного состояния и перспективам интеграционных процессов в психологии (Е.В. Завгородняя, В.А. Мазилев, В.П. Позняков); в исследовании Е.Е. Михайловой рассматриваются исторические корни проблемы интеграции в философии и психологии.

Во втором разделе - *Интеграционные процессы в психологии: тенденции и перспективы*, обсуждаются перспективы реализации интеграционных процессов в самых разных областях психологического знания. Проблемам интегративного управления развитием и функционированием личности посвящены исследования И.В. Антоненко, Н.В. Жбанковой и Н.В. Лукьянченко, Т.В. Зеленковой, К.С. Крючкова, Р.М. Нагдяна, В.Н. Панферова и А.В. Микляевой; вопросы психологической практики в контексте интегративных тенденций рассматриваются в работах И.Н. Карицкого, Н.П. Панковой; в работах Н.Е. Рубцо-

вой, Ю.Н. Слепко, Л.И. Шрагиной и М.И. Меерович представлены результаты интегративных исследований разных видов и типов деятельности человека. Отдельным аспектам интеграции социально-психологического знания и общества посвящены работы Е.В. Бакшутовой, А.В. Мантиковой, Л.Ф. Чупрова и О.Н. Селицкого.

В третьем разделе - *Результаты психологических исследований, проводимых в контексте интеграции*, представлен опыт преимущественно прикладных исследований, выполненных в рамках реализации интегративного подхода в психологии. В содержании данного раздела в особенности проявилась преемственность проводимых конференций, что отразилось в множестве работ, посвященных проблемам общего, профессионального и дополнительного образования. Речь идет о исследованиях Л.В. Ахметовой, В.К. Баринаева и Ю.А. Самоненко, Т.В. Бугайчук, Н.А. Деревянкиной, А.А. Кабириной и Н.Ю. Стрижак, Н.Ю. Качановской, С.Л. Ленькова, Я.Н. Оспановой и Н.А. Сарсенова, Е.В. Скворцовой и Е.А. Егоровой, А.С. Турчина, Т.А. Поповой, К.С. Чулюкина, Д.Г. Шляхтич, Н.М. Юдиной. Важное место интеграционные процессы занимают в разработке и решении проблем профессиональной деятельности, чему посвящены работы М.В. Великановой, А.В. Власова, В.В. Козлова и У.А. Зиновой, Е.В. Свиляр. Результаты исследований, посвященных решению общепсихологических проблем и проблем возрастной психологии, представлены в работах Е.Н. Корнеевой и А.Н. Яковлевой, Ю.Л. Котляревского, А.В. Красотиной, А.И. Мелехина, А.В. Москвиной, О.Н. Селицкого, В.А. Урываева и О.В. Сысоевой, М.А. Юферовой и Н.Ю. Кампе.

Будем надеяться, что представленные в настоящем сборнике публикации найдут живой отклик и станут основой для обсуждения проблемы интеграции в психологии в ближайшем будущем.

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: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 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. Козлов, В.В. Актуальные вопросы интеграции психологии // ЧФ. Социальный психолог. - 2019. - № 1 (37). -С.58-68.

4. Мазиллов, В.А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы // Психологический журнал. - 2015. - № 3(36). - С.87-96.
5. Мазиллов, В.А. Интеграция психологического знания. - Ярославль: МАПН, 2008.
6. Мазиллов, В. А. Целостность и интеграция в психологии (Некоторые методологические проблемы психологического исследования) // Вестник интегративной психологии: Журнал для психологов. - 2005. - № 1(3). - С. 38–40.
7. Мазиллов, В. А. Интегративные тенденции в психологии: гештальтпсихология и проблема целостности // Человеческий фактор: Социальный психолог. - 2005. - № 1(9).
8. Мазиллов, В.А., Слепко, Ю.Н. Зарубежная психология в начале XXI века: Эскиз к портрету. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. - 140 с.
9. Мазиллов, В. А., Слепко, Ю.Н., Ансимова, Н. П., Цымбалюк, А. Э. Интеграция сообщества и интеграция науки // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 5. - С. 235-241.
10. Мазиллов, В.А., Слепко Ю.Н. Особенности современной интеграции психологического знания и психологического сообщества // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. - 2018. - № 5(8). - С. 127-142.
11. Мазиллов, В.А., Слепко, Ю.Н. История психологии: учебно-методический комплекс дисциплины. -Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – 291 с.
12. Мединцев, В.А. Теоретичні дослідження у психології: монографічна серія / Сост. В.О. Медінцев. - 2020. - Том X. - 147 с.
13. Панферов, В.Н., Микляева, А.В. Принцип целостности в интеграции психологического знания // Психологический журнал. - 2019. - № 2(40). -С. 5-14.
14. Юревич, А. В. Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии. - 2001. - № 5. -С.3-19.
15. Юревич, А. В. Методы интеграции психологического знания // Труды Ярославского методологического семинара. Т.3. Метод психологии. - Ярославль: МАПН, 2005. -С. 377-397.
16. Янчук, В. А. Культурно-диалогическая метаперспектива интеграции психологии в условиях неопределенности и конструктивистского многообразия // Методология и история психологии. - 2018. - № 1. - С. 124-154.
17. Yanchuk, V.A. The Theoretical and Empirical Foundations of the Sociocultural-Interdeterminist Dialogical Metatheory of the Integration of Psychological Knowledge // Journal of Russian & East European Psychology. - 2018. - 55:2-3. - Pp. 241-286.

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

РАЗДЕЛ 1

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРАЦИИ
В ПСИХОЛОГИИ**

ИНТЕГРАЦИЯ МНИМАЯ И ИСТИННАЯ. К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы интеграции различных направлений психологии в контексте их методологических оснований.

Ключевые слова: интеграция, методология, когнитивная наука, феномен, понятие, концепт.

Annotation. The article discusses the integration of various areas of psychology in the context of their methodological foundations.

Keywords: integration, methodology, cognitive science, phenomenon, concept, concept.

В качестве преамбулы данного текста приведем слова В. И. Ленина: «Прежде, чем объединяться, и для того, чтобы объединиться, мы должны сначала решительно и определенно размежеваться» [1, с. 358].

Напомним, что человечество обладает всего тремя формами познания окружающей действительности и себя самого. Это религия, естественная наука и искусство, которые различаются методами познания. Метод религии это «дух Истины говорит через пророков» (см. 8 член христианского Символа веры). Научный метод это, прежде всего, эксперимент – специфическое манипулирование элементами феноменологической (данной нам в ощущениях) действительности, а метод искусства это творческий инсайт, иронично описываемый фразой «Я так вижу!» Укажем, при этом, что любой из указанных способов познания способен представить более или менее непротиворечивую «картину мира», которая, в свою очередь, может выступать основой идеологии и соответствующих социальных практик формирования ценностно-смысловой базы общества; воспитания подрастающего поколения; текущего управления и проч.

Не вызывает сомнения, что строй отечественной (советской) психологии формировался на основе диалектического и исторического материализма, как необходимая часть естественной науки (наука о человеке), которая, в свою очередь, обеспечивала идеологическую функцию. Представляется, что именно это имел в виду А. Н. Леонтьев, указывая,

что «в современном мире психология выполняет идеологическую функцию и служит классовым интересам; не считаться с этим невозможно» [2, с. 6].

Конечно, идеология иной раз ограничивала развитие психологии (напр. казус Б. Д. Парыгина, создавшего материалистическую теорию социальной психологии). Но, в то же время, социалистическая идеология блокировала сползание отечественной психологии к ненаучным способам познания. То есть, отечественная психология строго удерживала материалистические основания, воспринимая человека как результат эволюционного и социального развития.

Сегодня методологическая база отечественной психологии основательно размыта. В частности, декларируется идея «полипарадигмальности» психологии, которая, явно начинает трансформироваться в идею «интеграции» психологического знания. Не возражая против «методологического плюрализма», который воспринимается как своеобразный «дух времени» связанный с турбулентностью современного этапа общественного развития («конец капитализма»), автор в полной мере возражает против «методологической интеграции».

Действительно, полипарадигмальность это, в конечном счете, признание существования различных методологических позиций по отношению к феномену человека. И для того, чтобы психолог не потерял собственную профессиональную эффективность, ему нужно, во-первых, знать эти позиции и, во-вторых, рефлексивно отражать то, на каких методологических основаниях он находится «здесь и сейчас»; в том или ином исследовании, в той или иной психологической практике. Этого вполне достаточно.

Совершенно иной представляется ситуация методологической интеграции. Интеграция (от лат. *integratio* — «восстановление», «восполнение», «соединение» (корень *integer* — целый) означает процесс объединения частей в целое. Но выше было указано, что любая из базовых форм познания способна самостоятельно, исходя из собственных базовых оснований, создать непротиворечивую «картину мира» и роли человека в этом мире. Иными словами, уже представляет собой «целостность». Поэтому невозможно всерьез утверждать об интеграции напр. бихевиоризма как естественнонаучного направления психологии и психоанализа. Очевидно, что подобная интеграция приведет лишь к «дискурсивной борьбе», где «игры истины» будут маскировать «игры власти». М. Фуко по подобному поводу изящно заметил: «Идея, что будет возможно такое состояние коммуникации, в котором игры истины смогут циркулировать беспрепятственно, без ограничений и принудительных воздействий, представляется мне относящейся к порядку утопии» [5, с. 208].

Собственно, вынесенное в заглавие работы словосочетание «мнимая интеграция» и касается, прежде всего, проникновения в естественнонаучную психологию концепций имеющих религиозные основания. К их числу можно отнести не только фрейдизм, методологическими корнями которого выступает иудейский гностицизм (каббала), но и так наз. «гуманистическую психологию» опирающуюся на протестантское (прежде всего, кальвинистское) богословие. К сожалению, в современных и, к слову неплохих, учебниках психологии мы обнаруживаем весьма полное и не критичное описание этих направлений, представленных как часть психологической науки. Полагаю, что в связи с огромным количеством протестантских сект, а также сектантских направлений трансгуманизма и «нью-эйдж» (так наз. «трансперсональная психология») эта «мнимая интеграция» будет усиливаться. К слову, понятие «православная психология» тоже уже не «режет слух».

В отношении «истинной интеграции», т.е. интеграции психологии с родственными дисциплинами, опирающимися на общие методологические основания, следует сказать, что она уже идет, хотя этот процесс далеко не закончен. Имеется ввиду так называемая «когнитивная наука» (термин довольно неудачный М.Б.). За неимением места мы не будем описывать строй этой, пока еще не вполне сложившейся науки. Литературы по этому поводу достаточно (см. напр. [3]). Напомним лишь, что когнитивная наука сегодня представляет собой междисциплинарную область исследований на стыке психологии, теории познания, лингвистики, нейронауки и компьютерной науки. Нетрудно заметить, что все упомянутые дисциплины вполне соответствуют естественнонаучной парадигме.

Представляется, что эта интеграция крайне важна для психологии. Действительно, психология как естественная наука, в качестве объекта исследования имеет чувственно воспринимаемые явления или события внутреннего плана (психические феномены), а также обобщенные описания повторяющихся феноменов (понятия). Для обнаружения психических феноменов используется метод интроспекции. При этом, количество этих феноменов хотя и велико, но конечно. И не будет преувеличением сказать, что на сегодняшний день все феномены психического доступны интроспекции обнаружены, достаточно хорошо исследованы и описаны в понятиях. Именно поэтому, современная психология стала порождать так наз. «концепты» - факты индивидуального сознания, не обладающие рациональностью, логической обоснованностью и обобщенностью понятия. Фактически, концепт это часть «языковой реальности», поэтому его, в отличие от феномена или понятия, нельзя определить через чувственное восприятие.

Формирование и бытование концепта мыслится обычно следующим образом: индивидуальное сознание – авторский текст – тексты интерпретаторов – коллективное сознание. Индивидуальные концепты субъективны, изменчивы и формируются через личный познавательный и эмоциональный опыт личности. Концепт, выраженный в авторском тексте, при тиражировании становится частью «языковой реальности» и может быть подвергнут интерпретации. Результатом является новый концепт, содержащий как части исходного авторского концепта, так и концепты интерпретаторов. Далее концепт может попасть в групповое или общественное сознание, где становится коллективным или культурным концептом. [4]

В качестве примера для заинтересованного читателя можно предложить в рамках этой модели проанализировать историю и актуальное бытование словосочетания «эмоциональный интеллект».

Интеграция психологии в контекст когнитивной науки открывает новые перспективы обнаружения связей феноменов психического с нейрофизиологическими и нейрогуморальными феноменами, тем самым объективировав феномены обнаруженные интроспективно. Кроме того, в рамках когнитивной науки, на основе лингвистических исследований становится возможным выявлять концепты, которые «мимикрируют» под понятия и исследовать их как компоненты «языковой реальности», напр. с помощью методов экспериментальной психосемантики. Кроме того, возможные в будущем достижения компьютерной науки могут позволить как моделирование психических феноменов, так и прогнозирование бытования концептов, в целях, напр. повышения эффективности консультационных практик.

Библиографический список

1. Ленин В.И. Заявление редакции «Искры» // Ленин В.И. Полн. собр. соч.: В 55 т. М.: Политиздат, 1961-1980. Т. 4 1967. С. 354-360
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. – 304 с. С 6
3. Логос. Философско-литературный журнал № 1 (97), 2014 URL: <http://www.intelros.ru/readroom/logos/lo1-2014> (дата обращения: 15.05.2020).
4. Суржанская Ю.В. Концепт как философское понятие. // Вестник Томского Государственного Университета. Философия. Социология. Политология. - 2011. - №2(14). - С. 70-78.
5. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб.: А-card, 1994. - 408 с.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИНТЕГРАЦИИ В ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В работе ставится проблема интеграции знаний в психологии с точки зрения системного подхода. Интегрировать психологические знания можно только на основе системно представленного предмета психологии. В качестве предмета психологии рассматривается реальная живая саморазвивающаяся психологическая система.

Ключевые слова: системный подход, психологическая система, интеграция, предмет психологии, «моносистемы», системная детерминация, системные качества, значение, смысл, ценность.

Annotation. The work poses the problem of integrating knowledge in psychology from the point of view of a systematic approach. Integrating psychological knowledge is possible only on the basis of a systematically presented subject of psychology. The real living self-developing psychological system is considered as the subject of psychology.

Keywords: system approach, psychological system, integration, subject of psychology, “monosystems”, system determination, system qualities, value, meaning, value.

Дифференциация знаний в психологической науке происходит намного интенсивнее, чем интеграция знаний. Возникает вопрос – с чем это связано? Далее возникают следующие вопросы. Что лежит за процессом интеграции? На основе чего должна происходить интеграция знаний в психологии?

Цель интеграции знаний состоит в развитии теоретической системы в области психологии. Объективная тенденция развития науки состоит в создании теоретической системы. При этом становится все более ясно, что теоретическая понятийная система может быть развита только относительно системно организованной действительности.

Системообразующим фактором для науки является ее предмет. Сама наука понимается нами как открытая саморазвивающаяся и самоорганизующаяся система. Психологическая наука прошла ряд этапов системогенеза, которые можно рассматривать как типологические формы и уровни системного подхода [3; с. 74-97]. Так выделяется досистемный уровень, который характеризуется как «предметоцентризм». Это уровень «простого знания», когда предмет изучается, исходя из него

самого. Такой подход характерен для классической психологии сознания с его методом интроспекции. Первый уровень системного подхода развивался на основе принципа «взаимосвязанности» психических явлений с основными сторонами объективной действительности – с мозгом, деятельностью, субъектом, личностью. Главным становится понятие «разнокачественности» психических явлений. На этом уровне осуществлялась попытка интеграции психологического знания. Так был сформулирован принцип детерминизма, от него осуществлен переход к понятию «взаимодействие», а далее к понятию «отражение». На основе этой теоретической работы был осуществлен переход к интегративной характеристике психического. В качестве такой характеристики выступила функция регуляции, как основание для объединения разнокачественных психических явлений.

На втором уровне системного подхода создаются «моносистемы» - система деятельности, система психического как процесса, система личности. Основными становятся понятия «однотипности», «однородности» психических явлений. В этих моносистемах производится все более дифференцированное «аспектное» знание. Диалог между представителями разных «моносистем» становится малопродуктивным. Дело в том, что в каждой «моносистеме» порождаются свои системные качества, мало сопоставимые между собой. Можно предположить, что замедленный темп интеграции психологических знаний связан именно с тем, что психология как наука находится на втором «моносистемном» уровне системного подхода.

Какова объективная тенденция развития психологической науки? Тенденция состоит в переходе на третий уровень системного подхода, на котором раскрывается «специфический закон системы явлений» [4; с. 55]. Именно на этом уровне системный подход выступает как методологическое средство изучения интеграции, точнее, интегративных объектов и интегративных зависимостей, и взаимодействий. Такова действительная роль системного подхода. На этом уровне системный подход выступает как средство интеграции психологической науки.

Но что собой представляет третий уровень системного подхода в психологии? И как конкретно может быть осуществлена интеграция «многаспектных» психологических знаний? На третьем уровне системного подхода наука переходит к изучению саморазвивающихся систем, т.е. систем, которые находятся в постоянном обмене с окружающей средой веществом, энергией и информацией. Такой системой для психологии выступает целостный человек. Как же теоретически обосновать и доказать выделение такой системы в качестве предмета именно психологической науки? Ведь человека изучают и другие науки.

Работа по выделению и обоснованию онтологического статуса именно «психологических систем» проводилась в отечественной психологии, начиная с работ Л.С. Выготского [2; с. 131]. Целостная открытая саморазвивающаяся и самоорганизующаяся психологическая система может выступить системообразующим фактором в современной психологической науке. В эту сверхсложную систему в качестве ее подсистем входят деятельность человека, психика и сознание, личность. Именно на этой основе может и произойти интеграция аспектных психологических знаний.

Итак, психологическая система это открытая саморазвивающаяся и самоорганизующаяся система, в центре которой находится человек, как биосоциальное существо. Подсистемами в этой системе являются многомерный мир человека; образ жизни человека или модус жизни, как совокупность деятельностей; образ мира, психика и сознание; личность, как подсистема социального предназначения. Система является психологической, поскольку именно психика является системообразующим фактором в этой системе. Психика отвечает за открытость системы, за ее устойчивость, за продленность самой системы в мир.

Теоретическая необходимость введения понятия «психологическая система» определяется, прежде всего, тем, что психологии на современном этапе ее развития нужен предмет, интегрирующий отдельные «моносистемы». В основу такой интеграции должен быть положен принцип системной детерминации. Ядро этого принципа, в настоящее время, составляет идея о том, что в психологической системе порождаются новообразования, определяющие дальнейшее развитие системы. Такие психологические новообразования можно интерпретировать как системные качества, порождаемые всей целостной психологической системой. Эти качества нельзя объяснить, исходя из самой психики человека. Интеграция психологического знания требует выхода за пределы субъективного. В противном случае мы снова возвращаемся на позицию «предметоцентризма», с которой начинала научная психология.

Понятие «психологическая система» выводит исследователей на изучение системных качеств, которые являются совокупными или интегральными качествами всей системы. В психологии важно различать (1) природные или материально-структурные качества, (2) функциональные качества, в основе которых лежит принцип специализации или назначения предметов и явлений и (3) собственно системные качества. Системные качества являются наиболее сложными, они недоступны непосредственному наблюдению. Открыть их можно только с помощью теоретического мышления, причем такого мышления, которое охватывает всю систему в целом.

Системные качества это интегративные качества психологического целого, т.е. психологической системы. Психология с трудом приступает к полноценному исследованию этих качеств, поскольку никак не может признать ту систему, где эти качества порождаются и функционируют. Прежде всего сами психологические качества должны быть дифференцированы на природные, функциональные и собственно системные. К последним относятся значения, смыслы и ценности [1]. Значения связаны с формированием предметного мира человека и его предметного сознания. Смыслы – это предметно-системные качества, которые порождаются в психологической системе и позволяют человеку в актах взаимодействия отражать не только предмет, но в предмете себя самого, свои потребности и цели, свои возможности. Ценности представляют собой системно-интегративные качества, наиндивидуальные. В ценностях человек отражает себя как компонент вышестоящей системы – общества. Такая трактовка системных качеств позволяет подойти к исследованию интегративных механизмов самоорганизации в психологических системах.

Библиографический список

1. Васильев И.А. Проблема отражения и порождения смыслов в мышлении человека // Сибирский психологический журнал. № 67, 2018. С. 27-43.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. М., 1982. Т. 1.
3. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах. – Томск: Томский государственный университет, 2005.
4. Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. – М.: Политиздат, 1986.

УДК 159.9.01

Завгородняя Е.В.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕГРАТИВНОГО МЕТАТЕОРЕТИЗИРОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. Проанализированы причины актуализации метатеоретизирования в психологии. Очерчены критерии оценки метатеорий. Охарактеризованы направления, задачи, перспективы интегративного метатеоретизирования.

Ключевые слова: метатеоретизирование, интеграция, метатеория, методологический инструментарий, психологическая феноменология.

Annotation. The reasons for the actualization of metatheoretization in psychology are analyzed. The criteria for evaluating metatheories are outlined. The directions, tasks, and prospects of integrative metatheoretization are characterized.

Keywords: metatheoretization, integration, metatheory, methodological tools, psychological phenomenology.

Исследование основ, предпосылок теорий, их методологического инструментария становится наиболее актуальным и важным, когда наука переживает кризисные явления. Метатеоретизирование стимулирует пересмотр устоявшихся суждений, может стать источником важных предположений, переоценки имеющихся суждений и моделей. Современные формы метатеоретизирования отражают «сдвиг в представлениях о социальной реальности от иерархической множественности в духе А. Шюца через процессуальность в духе З. Баумана и Дж. Урри к взаимопроникновению и дополнительности» [2, с. 9]. Можно выделить несколько причин повышенного внимания к метатеоретизированию. Одной из причин является отставание психологии в концептуализации психологической феноменологии, которая стремительно меняется, то есть создается «зазор» между теорией и предметным полем. Изменения психологии человека, связанные с культурно-цивилизационными трансформациями, требуют новых концептуализаций, понятий, методологических приемов исследования. Еще одна причина актуализации метатеоретизирования – это фрагментация и полипарадигмальность психологического знания. Метатеоретизирование чаще актуализируется в фрагментированных и противоречивых дисциплинах. Также причиной, стимулирующей метатеоретизирование, выступает влияние индигенной психологии, эмик-подхода, постколониальных и гендерных исследований. Такие исследования предлагают новый ракурс анализа феноменологии, охватывающий психологическую «инаковость» представителей постколониальных стран, меньшинств, людей разной идентичности, различных рас, этносов, культур, акцентируют позицию отказа от универсализации психологии «евроамериканского белого мужчины». Развитие новых информационных технологий в контексте психологических исследований и практики также требует осмысления и стимулирует интерес к метатеоретизированию.

Одна из самых актуальных метатеоретических стратегий – интегративное метатеоретизирование. Растет вариативность психологического знания, углубляются различия языков теоретизирования, потому

необходимо соотнесение разных теорий, построение общего метатеоретического контекста. Интегративное метатеоретизирование характеризуется масштабностью, открытостью многообразию научных теорий. Интегративность проявляется в восприимчивости к контекстам; совершенствовании методов и принципов системности; использовании в качестве концептуального ресурса различных интеграционных подходов; в ценностной значимости целей включенности и эмансипации [8]. Концептуальная интеграция, онтологический охват, а также онтологическая глубина, валидность, внутренняя согласованность выступают важными критериями оценки метатеории [6].

Интегративное метатеоретизирование может быть, в частности, двух направлений. Первое, интегративно-обобщающее направление отражает стремление создать обобщающую универсальную метатеорию. Сторонники этого направления подчеркивают раздробленность психологии, различия языков теоретизирования. По мнению А. Стейтса, разединенность питает саму себя, стимулирует взаимную дискредитацию, постоянную конфронтацию, и если не прилагать усилий к объединению, раздробленность будет продолжать расти [7]. Такой тип метатеоретизирования направлен на унификацию понятийно-категориального аппарата, построение единой универсальной психологии согласно единственной теоретической логике

Второй тип можно назвать интегративно-плюралистическим (или интегративно-диалогическим). Интеграция в этом случае происходит на основе существования, развития и взаимного обогащения различных психологических концепций, подходов. Метатеоретизирование направлено на создание метатеоретического контекста, системы мостов, переходов между различными подходами и концепциями с присутствием им толкованием понятий, между которыми важно осуществлять диалог и «перевод» на основе знания разных теоретических логик и языков. Интегративно-плюралистическое метатеоретизирование ставит целью анализ и соотнесение устоявшихся классических и новых теорий (включая постколониальные и гендерные студии, достижения индигенного подхода, этик- и эмик-позиций), ориентировано на построение психологии на основе достижений многих школ мысли, создание целостного, многомерного, многослойного описания психологической феноменологии. В осуществлении интегративно-плюралистического метатеоретизирования целесообразно обращение к принципам отстраненности, дополнительности, многообразия, концептуального фокуса, континуальности, развития. Принцип отстраненности заключается в том, чтобы "подняться" над концептуальными ограничениями отдельных подходов, признавая их взаимодополнительность. Предполагается определение их концептуальных фокусов, зоны «наилучшей видимости», границ применимости, определение различий, совпадений и пересечений.

Континуальность связана с целостностью познавательных стремлений человека, развитием, эволюцией теоретических средств познания, также может просматриваться в содержательном, тематическом или инструментальном родстве теорий. Принцип дополнительности – один из важных инструментов метатеоретической систематизации, способен снимать конфликты между сторонниками альтернативных концепций.

Можно выделить следующие перспективы и задачи метатеоретизирования в психологии:

- саморефлексия психологии, с позиции эволюции концептуальных моделей, имеющихся методологических подходов;

- выделение этапов, фаз, смещений в психологическом знании;

- картографирование прошлых достижений, определение особенностей существующего положения, осмысления тенденций и перспектив развития в изменяющемся социальном и интеллектуальном контексте;

- оценка прогресса психологического знания как результата изменения и взаимодействия научных подходов;

- выделение независимых друг от друга, внутренне упорядоченных теорий и их объяснительных моделей; определение специфики, акцентов, направленности той или иной теории – объяснительной, эвристической, аналитической, экзегетической;

- логично обоснованное развертывание теорий с целью формулирования гипотез для возможного эмпирического подтверждения; соотнесение имеющихся эмпирических данных в контексте оценки обоснованности теорий;

- переопределение теории в результате теоретического анализа и анализа эмпирических данных; определение возможностей формализации теории;

- "инвентаризация", систематизация, уточнение тематически фокусированного категориального аппарата и концептуальных предпосылок отдельных предметных областей с учетом вариативности смыслов понятий;

- формирование и совершенствование вариантов языка науки, соотнесение различных языков описания подобных феноменов, нахождение наиболее подходящей (с учетом ориентации на точность или глубину постижения) языка описания сути теории;

- осмысление психологии как источника объяснительных моделей в контексте интер- и трансдисциплинарных исследований.

В настоящее время метатеоретизирование со своими специфическими особенностями существует практически в каждой науке. Психоло-

логия также накапливает плодотворный опыт метатеоретических и метапарадигмальных подходов [1; 3; 4; 5; 7 и др.]. Метатеоретизирование составляет сложную, авангардную часть создания психологического знания. Структурированная рефлексия исследователей о психологической науке, ее теориях, методах, функции в обществе, культуросозидающей роли является фактором преодоления кризисных явлений, двигателем развития и действенности психологического знания.

Библиографический список

1. Гарбер И.Е. Трансформация психологического знания в условиях информационного общества. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Томск. 2013. 23 с.
2. Иванов Д.В. Тренд метатеоретизирования в современной социологии. СОЦИС. 2017. № 11. С. 3–10.
3. Мазилев В.А. Психология в XXI столетии: проблема предмета науки. Методология и история психологии. 2018. Вып. 1. С. 108–123.
4. Янчук В. Культурно-диалогический интердетерминистский метаподход к анализу психологической феноменологии: теоретико-прикладные возможности. Теоретичні дослідження у психології. Харьков: Монограф. 2018. Том IV. С. 21-82.
5. Henriques G. Evolving from methodological to conceptual unification. Review of General Psychology. 2013. Vol. 17. P. 168-173. DOI: 10.1037/a0032929
6. Edwards M. (2010). Organizational transformation for sustainability: An integral metatheory. NY.: Routledge, 288 p.
7. Staats, A. W. (2003). A psychological behaviorism theory of personality. In Millon, Theodore; Learner, Melvin J. (Eds.), Handbook of psychology. New York: John Wiley & Sons. P. 135-158.
8. Wallis, S. (2010). Toward a Science of Metatheory. Integral Review. A Transdisciplinary and Transcultural Journal For New Thought, Research, and Praxis, 6 (3), 73-115.

УДК 159.9.01

Козлов В.В.

ИНТЕГРАЦИЯ КАК КАТЕГОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье проведен анализ интеграции как категории психологии. Основное внимание уделено разработке интегративной методологии как непротиворечивой концепции, трактующей проблемы

предмета, метода, факта, объяснения, теории в их взаимосвязи. В качестве эмпирических методов взаимодействия в практической психологии рассматриваются интенсивные интегративные психотехнологии, которые автор разрабатывает в последние 30 лет.

Ключевые слова: интеграция, нуминозное, методология, теория, метод, личность.

Annotation. The article analyzes the integration as a category of psychology. The main attention is paid to the development of an integrative methodology as a consistent concept, treating the problems of the subject, method, fact, explanation, theory in their relationship. As empirical methods of interaction in practical psychology, intensive integrative psychotechnologies are considered, which the author has been developing in the last 30 years.

Keywords: integration, numinous, methodology, theory, method, personality.

Идея консолидации множества областей, школ, направлений, уровней знаний о человеке в смысловом поле психологии является на сегодняшний момент чрезвычайно актуальной. Одновременно мы убеждены, что понимание, оценку, использование частной научной парадигмы, психологической авторской или территориальной школы может дать только более общая теория («теория всего» по аналогии гипотетической объединённой физико - математической теории, описывающая все известные фундаментальные взаимодействия) [Козлов,2018].

Интегративная психология в этом смысле – это то - что указывает путь к «теории всего». По мнению выдающегося методолога России, профессора Мазилова В.А., на современном этапе развития психологии на первый план выходит разработка интегративной методологии общей методологии психологии как непротиворечивой концепции, трактующей проблемы предмета, метода, факта, объяснения, теории в их взаимосвязи [Мазилов,2017].

Сама идея интегративного подхода, которую мы начали манифестировать в качестве научной парадигмы в начале 90-ых годов прошлого столетия [Козлов,1998], оказалась весьма плодотворна и породила множество научных и прикладных направлений: интегративная методология, интегративная педагогика, интегративная психотерапия, интегративная медицина, интегративная арт-терапия, интегративная танцевально-двигательная терапия и т.д. Появились множество теорий, которые начали рассматривать саму науку как интегративную дисциплину - политологию, социологию, культурологию, социальную педагогику, антропологию, валеологию как интегративные науки.

Нами предложены подходы к разработке интегративной методологии психологической науки в начале 90-ых годов на уровне частной практико-ориентированной методологии – интенсивные интегративные психотехнологии [Козлов, 1999].

В те времена мы считали, что смысл интеграции заключается в том, чтобы та область сознания, которая вытеснялась, подавлялась личностью, более не отвергалась. На уровне фрейдовской карты интеграция означала принятие и осознание того материала психической реальности, который изгонялся из сферы Эго в бессознательное при помощи защитных механизмов (подавление, вытеснение и т.д.).

90-ые годы общая потеря ценностных ориентиров, экзистенциальная, эмоциональная опустошенность жизни привели к распространности (если не тотальности) явления, которое А. Маслоу назвал «депривацией высших ценностей» и с разрушением Советского Союза и «сумерками Богов», инициировали новый духовный поиск. Нормами межличностных взаимоотношений, макро- и микросоциальными институтами, цензурой предсознания индивидуумов устанавливалось и поддерживалось положение дел, которого тщательно, но тщетно добивались идеологи строительства коммунизма: доминирование материалистического мировосприятия, экфорирование духовного опыта и духовной практики из трудовой деятельности и повседневной жизни, механическое исполнение привычных ритуалов и традиционных мероприятий, символический, трансцендентный смысл которых был утрачен настолько, что не мог уже стать объектом переживания, рефлексии или обсуждения. Депривация высших ценностей (депривация нуминозного) - главная (единственная) причина экзистенциальных фрустраций, сублиминальных внутренних конфликтов, депрессий, ноогенных неврозов, патологических попыток проникновения в глубинные регионы психики (алкоголизм, наркомания, участие в псевдорелигиозных сообществах) - осознаваемая и изучаемая в том или ином виде многими учеными, мыслителями и практиками становилась, с одной стороны, предметом все более напряженного и вдохновенного дискурса в психологии, философской антропологии и теории психотерапии.

С другой стороны, стремление вырваться из тисков депривации высших ценностей привело к перестройке и неистовому духовному поиску в новой Российской реальности, импорту восточных и западных духовных идей, распространению технологий, расширяющих сознание. Попытки компенсировать отсутствие нуминозных компонент психической деятельности, необходимых для интрапсихической интеграции и

успешного развития личности пробудили практическое течение духовного роста, которое мы обозначили как интенсивные интегративные психотехнологии.

Процессуальным механизмом духовного развития по аналогии с юнгианской индивидуацией мы обозначили интеграцию. Целью такого процесса понималась высшая интегрированность – иерогамия (священный брак) между Анимой и Анимусом и достижение архетипа Самости – пробуждения, просветления, самадхи, адвайи.

Прошедшие с той поры годы, произошедшие в теории и практике психологии, и психотерапии события не способствовали радикальному избавлению неподготовленности социума и профессиональных сообществ к осмыслению духовного опыта. Исследования, проведенные за последние 30 лет, показали многочисленность и распространенность фактов спонтанного возникновения нуминозного опыта, и, с другой, невозможность его интеграции в психику современного человека пост советского пространства. Переживаемые состояния и получаемая информация, чаще всего, не вызывают доверия со стороны психологов и психотерапевтов, с другой стороны, существует невозможность интегрировать эти переживания в профаническую жизнь. Таким образом, необходимая для нормального течения процессов интрапсихического развития, ассимиляция содержаний глубинных регионов психики становится или трудной, или невозможной.

В 90-ые годы научно-практические сообщества оказались перед фактом неизбежности изучения нуминозных содержаний психики, духовных и квазидуховных феноменов, которое было возможным лишь в междисциплинарном проблемном поле, не умещавшемся в пределах пребывавшей в то время в состоянии глубокого кризиса академической психологии.

В 90-е годы, сначала в рамках гуманистического подхода, а затем как самостоятельное направление психологической науки и практики, в России выделилась и стала интенсивно развиваться трансперсональная психология, исследовательские интересы которой концентрировались вокруг проблематики интрапсихического развития личности и динамики сознания (расширения, трансформации, необычных / измененных состояний). Формированию трансперсональной парадигмы благоприятствовала не только необходимость преодоления последствий секуляризации социума и сознания, но и процессы глобализации, кросс-культуральных взаимопроникновений и взаимовлияний, привнесших в ментальную атмосферу России паттерны восточных духовных традиций.

На первых порах трансперсональная психология представляла собой синкретическое смешение академических подходов психологии

того времени, идей движения «Новый век» и импортированных с Востока религиозно-философских представлений и духовных практик, без которых ее возникновение было бы, скорее всего, невозможным. Идеи и учения Востока поначалу быстро и восторженно осваивались и внедрялись последователями трансперсональной парадигмы. Однако, по мере накопления сведений о неожиданных, странных и неутешительных результатах их применения в ментальном и социокультурном контексте России, восторг и поспешность сменились осмотрительностью, пониманием необходимости глубоких исследований психической реальности и места в ней воплощенных структур сознания, к которым адресованы восточные соматопсихические практики. Медитация обеспечивает стремящуюся к духовному самосовершенствованию личность, воспитанную и живущую в коммунальной культуре восточных цивилизаций, необходимым для успешного завершения индивидуационного процесса компонентом: растворением в чистом сознании, ассимиляцией сверхпустоты.

Новый российский человек с хорошо развитым монетарным сознанием. индивидуалистичный, эгоистичный и эгоцентричный для эффективного хода этого процесса нуждается не в медитации, а в ассимиляции содержания коллективной психики, освоении науки и искусства сердечного общения, соборности (проповедовавшейся как русской религиозной философией, так и суфизмом), молитвы, дружбы и бытийной любви. Невероятная на первый взгляд успешность обучения технике медитации в России в 90-ые годы обусловлена душевной опустошенностью человека, мутировавшей пустотой, заполняемой суетной деятельностью, которую не следует смешивать или путать с проповедовавшейся бл. Августином пустотой, подлежащей заполнению Богом. В России «Я - последняя буква алфавита» и когда-то эта поговорка отражала действительность. Но в последние 20-лет на мой взгляд «Я» постепенно становится «первой буквой в алфавите», судя по исследовательскому интересу в психологии и приоритетам развития образования и гуманитарных наук.

Приходится признать, что вектор интеграции тоже сменился в сторону богатой, здоровой и счастливой личности, успешной в социуме и самореализованной.

Наше понимание, вне сомнения, уже отличается от юнгианского и более поздних наслоений.

Интегративный подход (от латинского *integratio* – восстановление, *integer* – целое) нами разрабатывается уже в течение 30 лет. При первом приближении понятие интеграции мы можем раскрыть как объединение каких-либо элементов в целое, взаимопроникновение, процесс

взаимного сближения и образования взаимосвязей между компонентами определенной системы [Козлов, 2007].

В общем определении интеграция – сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы – в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов.

С точки зрения жизни человека в среде, интеграция является процессуальной характеристикой функционирования личности, выражением ее экспансивной тенденции.

Чтобы жить и выжить, тем более доминировать и преуспевать, человек все время должен интегрировать энергию, информацию, новые знания, умения, навыки, новый жизненный опыт.

Интеграция является основой развития любой живой системы, тем более человека, это встроенный в сложную систему механизм, обеспечивающий развитие, эволюцию, адаптацию к новым условиям.

Интеграция является таким же системообразующим фактором, как целостность, структурность, открытость, динамичность системы.

На наш взгляд, способность к интеграции является таким же важным свойством, как активность и целеустремленность системы.

На уровне процессуальной характеристики личности интеграция является психологическим механизмом, обеспечивающим интродуцирование нового интеллектуального, эмоционального, поведенческого опыта, основой развития, личностного роста и изменения [Козлов, 2015].

На интрапсихическом уровне (уровень, вне сомнения, очень условный) интегративные способности человека являются чрезвычайно необходимыми, т.к. усилие по «восстановлению целостности» это усилие постоянное. Самосознание человека все время борется с деструктивностью внутри себя и в том числе, со стремлением к саморазрушению и смерти. Человек все время преодолагает хаос и безразличие мира, все время преодолагает свою никчемность и бессмысленность бытия, сущностную пустотность своих целей и смыслов перед неотвратимостью болезни, старости, смерти и забвения...

Интеграция является основой самоорганизации психической реальности начиная от витальных потребностей до духовных измерений. Интеграция как процессуальный механизм обеспечивает возможность личности справиться с фрустрациями, стрессами, внутриличностными и межличностными конфликтами. Именно встроенный в само человеческое существование механизм интеграции сохраняет целостность его психической организации.

Способность к интеграции, вне сомнения, является ведущей в структуре других способностей, т.к. обеспечивает гомеостазис личности как системного образования и реализацию его системообразующих функций.

Самый важный качественный признак здоровой личности это стремление к интеграции, движению вперед, соединению и объединению, к росту и развитию.

Если на линейной стадии развития способность к интеграции является существенным для полноценного функционирования, то в кризисный период она является необходимым условием выживания системы как целостности.

Наш опыт практической работы показывает, что личностный кризис является всегда кризисом интегративных возможностей человека [Козлов, 2005].

Если этих способностей и возможностей достаточно для разрешения многообразных жизненных ситуаций, то кризис невозможен.

Интеграция как системообразующий фактор личности, обеспечивающий ее целостность, гомеостазис, функциональную коммуникативную, поведенческую, эмоциональную и когнитивную активность, еще мало рассматривается в психологической науке. Мы предполагаем, это тема особых, отдельных перспективных исследований.

Под интегративными психотехнологиями («психе» – душа, «технос» – умение, навык, мастерство, «логос» – понятие, учение) нами понимается совокупность концепций, методов, умений, навыков для достижения большей целостности и непротиворечивости личности, сознания, поведения и деятельности, развивающие интегративные способности личности Козлов, 2007].

Мы можем предложить следующие аспекты понимания интеграции:

1. интеграция – системообразующий механизм процесса развития и изменения человека, способствующий благополучию на физическом, психическом и духовном уровнях;

2. интеграция – необходимый базовый механизм превозможания и позитивной трансформации кризисных этапов человеческого развития;

3. интегративный подход ориентирован на развитие личности и достижение эвристических, высших, потоковых состояний, ассоциированных с самореализацией и самоактуализацией личности.

4. интегративная психология представляет целостную и непротиворечивую модель психической реальности, применимую на практике для стратегического развития личности, проявления ее способностей и ресурсных возможностей в жизни;

5. интеграция, как личностный и трансформационный процесс направлена на консолидизацию, объединение, снятие напряжения: между различными личностными подсистемами (Я-материальное, Я-социальное, Я-духовное); категориальными и содержательными бинарностями (психическое – соматическое, сознательное – бессознательное); различными измерениями функционирования психического (персональное – интерперсональное – трансперсональное); способами реализации личности (когнитивное – эмоциональное – поведенческое); базовыми языками сознания (ощущения, эмоции и чувства, образы, символы, знаковые системы); нейропсихологической основы (правополушарная и левополушарная активность); основных отношений человека («так» – «не так» – «так тоже»), принятие – отвержение – смирение); временного континуума (прошлое – настоящее – будущее); (возможно выделение других аспектов интеграции, но перечисленных уже достаточно для демонстрации того, что интеграция является основным механизмом гармонизации человека во всех измерениях его бытия, обеспечивающим субъективное благополучие человека);

6. интегративный подход предполагает творческий синтез известной палитры методов работы, разработанных не только в прикладном русле базовых парадигм психологии, но и направленных на определенные аспекты функционирования личности (телесно-ориентированная терапия, арт-терапия символ-драма, практики трансперсонального подхода и др.);

7. интегративные психотехнологии при работе с клиентами строятся не только в пространстве «здесь и сейчас», но и в интерфейсе пространств персонального, интерперсонального и трансперсонального характера. Психотехническое пространство является сущностным событием в мире, метафорическим пространством, интегрирующим одновременно внешнюю и внутреннюю реальности, прошлое, настоящее и будущее, включенность в мир и дистанцированность от него;

8. многомерное и полимодальное пространство интеграции позволяет интенсифицировать естественный процесс развития кризисных состояний, открывая возможность моделировать, активировать, интенсифицировать, проживать интегративный цикл в позитивном ключе самоисследования, нового необычного опыта, заинтересованности, что способствует формированию целесообразной активности субъекта, предупреждая негативную дезинтеграцию, создавая стойкий ресурс для развития и целостности;

9. развитие интегративных способностей и их практическое применение является стратегической задачей при взаимодействии с кризисными явлениями личности.

Таким образом, интеграция является общеметодологической категорией и одновременно принципом и механизмом построения современного теоретического знания психологии.

С другой стороны, интеграции на уровне методологии эмпирического исследования средством для адекватного раскрытия предметной области.

С третьей – на уровне методологии воздействия на личность и социальных сообществ, частных методов, техник, технологий, интеграция является основной стратегией достижения целостности личности.

Библиографический список

1. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. - М.: Психотерапия, 2007 - 528 стр.
2. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники. - М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. - 544 с.
3. Козлов В.В. Дао трансформации.- М.: МАПН, 1998 - 189 с.
4. Козлов В.В. Интенсивные интегративные психотехнологии: Теория. Практика. Эксперимент. М., 1998. - 427 с.
5. Козлов В.В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души. - М.: ГАЛА-Издательство, 2008. – 112 с.
6. Козлов В.В. Интеграция психологии: мифы и реальность // Методология современной психологии. 2018. № 8. С. 143-154.
7. Козлов В.В. Интегративная парадигма психологии: десять лет спустя// Человеческий фактор: Социальный психолог. 2017. № 2 (34). С. 57-65.
8. Козлов В.В. Методология психологии сегодня. В.А. Мазилев, В.Ф. Петренко // Методология современной психологии. 2017. № 7. С. 3-6.
9. Козлов В.В. Психология буддизма. Четвертое колесо дхармы. Вологда: Древности Севера, 2016 - 296 с.
10. Козлов В.В. Теоретические и экспериментальные основы интенсивных интегративных психотехнологий в социальной психологии. Дисс. на соискание ученой степени локтора психологических наук. Ярославль, 1999.
11. Козлов В.В. Основы духовной психологии: высшие состояния пробуждения. М. МАПН, 2019. - 328 с.
12. Козлов В.В. Субъектность как интегративный феномен природы и культуры в человеке // Методология современной психологии. Ярославль, 2015. С. 82-91.
13. Мазилев В. А. Методология психологической науки: История и современность. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 419 с.

ИНТЕГРАЦИЯ В ЭПОХУ КРИЗИСА ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье поднимается одна из «вечных проблем» психологии. Философия, психология, искусство с разных сторон и своими средствами пытались описать человеческую душу, внутренний мир. Многими авторами отмечалось, что искусству удастся глубже проникнуть в тайны души, чем психологии с ее формальными описаниями. Задача синтеза, интеграции достижений искусства и науки в понимании человека всегда была заманчивой. В статье обсуждаются возможные пути решения этой проблемы на современном уровне развития психологической науки. Утверждается, что условием интеграции науки и искусства является осуществление преобразований в самой психологической науке: позиционирование в качестве совокупного предмета общей психологии и на этой основе создание консолидационной платформы. В статье выстраиваются и более отдаленные перспективы интеграции наук о психическом и искусства.

Ключевые слова: психология, наука, искусство, предмет психологии, интеграция.

Annotation. The article raises one of the “eternal problems” of psychology. Philosophy, psychology, art from different angles and with their own means tried to describe the human soul, the inner world. Many authors noted that art manages to penetrate deeper into the secrets of the soul than psychology with its formal descriptions. The task of synthesis, integration of the achievements of art and science in the understanding of man has always been tempting. The article discusses possible solutions to this problem at the current level of development of psychological science. It is argued that the condition for the integration of science and art is the implementation of transformations in the psychological science itself: positioning as an aggregate subject of general psychology and on this basis the creation of a consolidation platform. The article also lays out more distant prospects for the integration of mental sciences and art.

Keywords: psychology, science, art, subject of psychology, integration.

Одна из вечных проблем, имеющих самое непосредственное отношение к психологической науке, это проблема возможности

адекватно средствами психологии отобразить человеческую личность с ее сложным внутренним миром. Достаточно вспомнить «Характеры» Феофраста или плоды размышлений Ф. Ларошфуко и сопоставить с моделями статики и динамики представлений, теориями мотивации или личности и т.д. Далекое не всегда проникновение науки в тайны души оказывается точнее и глубже.

Впрочем, об этом давно и прекрасно написал В. Дильтей еще в конце XIX столетия: «Единообразия, составляющие главный предмет психологии нашего века, относятся к формам внутреннего процесса. Могучая по содержанию действительность душевной жизни выходит за пределы этой психологии. В творениях поэтов, в размышлениях о жизни, высказанных великими писателями, как Сенека, Марк Аврелий, Блаженный Августин, Макиавелли, Монтень, Паскаль, заключено такое понимание человека во всей его действительности, что всякая объяснительная психология остается далеко позади. Но во всей рефлектирующей литературе, стремящейся охватить в полном объеме действительность человека, до сих пор проявляется наряду с ее превосходством в отношении содержания – неспособность к систематическому изложению и изображению. Некоторые отдельные соображения поражают нас в самое сердце. Кажется, точно в них раскрывается глубина самой жизни. Но как только мы пытаемся привести их в ясную связь, обнаруживается их несостоятельность в этом отношении. Совершенно отлична от таких размышлений мудрость поэтов, говорящая нам о людях и о жизни лишь образами и голосами судьбы, разве только иногда освещаемыми, словно молнией, рефлексией. Но и эта мудрость не заключает в себе осязаемой общей связи душевной жизни. Со всех сторон приходится слышать, что в Лире, Гамлете и Макбете скрыто больше психологии, нежели во всех учебниках психологии вместе взятых. Но если бы эти фанатические поклонники искусства когда-нибудь раскрыли перед нами тайну заключающейся в этих произведениях психологии! Если под психологией разуметь изображение планомерной связи душевной жизни, то в произведениях поэтов никакой психологии нет; нет ее там даже в скрытом виде и никаким изощрением невозможно извлечь оттуда такого учения о единообразиях душевных процессов. Зато в способе, каким подходят великие писатели и поэты к жизни человеческой, находится обильная пища и задача для психологии. Тут имеется налицо интуитивное понимание всей связи, к которой на своем пути психология, обобщая и абстрагируя, также должна приблизиться. Нельзя не пожелать появления психологии, способной уловить в сети своих описаний то, чего в произведениях поэтов и писателей

заклучается больше, нежели в нынешних учениях о душе, – появления такой психологии, которая могла бы сделать пригодным для человеческого знания, приведя их в общезначимую связь, именно те мысли, что у Августина, Паскаля и Лихтенберга производят столь сильное впечатление благодаря резкому одностороннему освещению. К разрешению подобной задачи способна подойти лишь описательная и расчленяющая психология; разрешение этой задачи возможно только в ее пределах. Ибо психология эта исходит из переживаемых связей, данных первично и с непосредственной мощью; она же изображает в неизуродованном виде и то, что еще недоступно расчленению» [7; с. 29].

Приношу извинения за длинный пассаж, но в нем в блестящей форме сформулирована сама суть проблемы. Сам Дильтей видел путь ее решения в создании новой психологии: описательной и понимающей, которая бы вскрывала, но не нарушала внутреннюю связность душевной жизни. При всей оригинальности и значимости дильтеевского подхода, его отчетливого влияния на психологические изыскания второй половины XX столетия, он так и остался подходом. Или, если угодно, создал основу для одной из «полупсихологий» (по выражению Ласло Гараи и Маргарет Кечке) – герменевтической (гуманистической) [6], но реального взаимодействия между психологией естественнонаучной и герменевтической, увы, пока не появилось...

В рамках небольшой статьи невозможно дать даже сжатую историческую картину поисков в этом направлении. Поэтому упомянем лишь, что проблема отношения науки и искусства и выявления их возможностей в познании человека была актуальна в период серебряного века русской культуры: достаточно вспомнить и деятельность знаменитой ГАХН – Государственной академии художественных наук – научного института, разрабатывавшего проблемы теории и истории всех видов искусства и изучавшего физические и психологические основы творчества и восприятия, Г.Г.Шпета и Л.С.Выготского, разрабатывавшего вопросы психологии искусства...

Констатируем, что проблема и сегодня, почти через сто лет, далека от решения.

Великий Джером Сеймур Брунер (1915-2016), проживший длинную, насыщенную и продуктивную творческую жизнь, отмечал, оглядываясь на психологию уходящего XX столетия, в своей «Автобиографии»: «Я надеялся, что психология сохранит целостность и не превратится в набор несообщающихся поддисциплин. Но она превратилась. Я надеялся, что она найдет способ навести мосты между науками и искусствами. Но она не нашла» (Цит. по [8; с. 117–118]).

Другой гений ушедшего столетия Б.Л.Пастернак тоже мечтал об этом. В. В. Иванов – выдающийся ученый-энциклопедист – рассказывает, что за месяц до своего ухода из жизни в 1960 году великий поэт в неурочный час пригласил его для беседы, в которой сообщил молодому ученому-лингвисту нечто важное для поэта. Смысл сказанного заключался в том, что наука и искусство идут с разных сторон, но ни одна ни другое не могут понять и познать действительность. Действительность, по выражению поэта, «закрыта» покрывалом, занавесом, по колыханиям которого искусство и наука, находящиеся по разные стороны этого покрывала, пытаются о ней – действительности – судить... Во всяком случае, так он это себе представлял, считая важным сказать об этом Копе, имеющем самое непосредственное отношение и к науке, и к искусству... [9].

Образ, вероятно, восходит к известной платоновской «пещере», обратим внимание – это для нас важно – что роль науки и искусства представлена позициями «по разные стороны» этого занавеса. Перспектива объединения усилий в познании представляется по-прежнему актуальной и по-прежнему далекой.

Вероятно, некоторым читателям этого сборника, посвященного интеграции в психологии, не очень хорошо известно, что великий поэт в молодости не чурался психологии. Для экзамена, который Б.Л.Пастернак сдал Г.И.Челпанову 24 мая 1911 года с оценкой «весьма удовлетворительно», будущий нобелевский лауреат подготовил реферат по книге П.Наторпа «Введение в психологию по критическому методу» (1888), в котором есть любопытные моменты. Ниже мы на них кратко остановимся. Здесь же отметим, что, похоже, проблема соотношения науки и реальности, искусства и реальности была центральной для творчества поэта и писателя... Приведем несколько фрагментов из текста Пастернака, который условно (авторское название не сохранилось) именуется «Предмет и метод психологии» [18].

Необходим еще один штрих. Вероятно, не всем известно, что в жизни Пастернака было несколько периодов, причем сменялись они резко, под воздействием личностных переживаний. Вначале была музыка (сам Скрябин видел в нем талант композитора), затем философия (и сам Коген полагал перспективными его занятия философией в Марбурге), но (под влиянием личной драмы) – «прощай философия, прощай Германия!»... пришла пора поэзии, литературы... Поэтому свидетельства человека, причастного к разным сферам творчества, могут быть нам особенно полезны...

Однако, вернемся к психологии, как ее понимал молодой Б.Л.Пастернак.

Пастернак, следуя Наторпу, выделяет три эпохи в психологии.

Первый аристотелевский этап развития психологии: «Для Аристотеля психология есть широко построенная биология. Высокий интерес к телеологии организма, к живой функции, энергии и энтелехии жизни заставляют Аристотеля проглядеть сознательность, субъективность в психическом. Этот недосмотр делает допустимым применение генетического, почти эволюционного метода к трактуемым им проблемам. По своей методике эта психология - естественно-научная. Она вправе быть такою: душа как принцип органического и только, - вот ее интерес; и высшие познавательные функции истолковываются ею однородно с низшими, бессознательными функциями жизни, - это явления одной плоскости в этом биологическом сечении» [18; с. 303].

Второй этап – декартовский: «В новое время сознание как таковое, не Августиновское, а Картезианское, сознание с сильно подчеркнутой субъективностью самого переживания, так сказать «сознаваемость содержаний», - стала аргументом философии» [18; с. 304].

Пастернак отмечает, что сознание, как оно встречается каждый раз, и бессознательное, как составное этого сложного (как возможное сознание) - предмет психологии. Пытаясь предварительно установить сознание как феномен, мы сталкиваемся со слитной природой этого явления. Именно, оставаясь на уровне явления, любые переживания сознания характеризуются своим свойством отнесенности к некоторому узловому пункту, так называемому «я» [18; с. 304].

«Если к этому «я», как выделенному только аналитически моменту и к другому моменту, моменту содержаний (под которым мы понимаем все то, что может быть в нашем сознании отнесено к единому «я»), если к этим двум моментам мы присоединим, как третий - самый момент отношения, момент обоюдной соотношенности содержаний и их общего «я», то в этом насильственном трехчленном разложении мы, может быть, выразим своеобразную природу сознания в целом. То основное отношение между содержаниями и «я», которое непосредственно дается в самом феноменальном характере сознания и составляет коренное самобытное своеобразие сознания, Наторп называет «сознанностью» (Bewusstheit), отличая в этом термине от всего совокупного факта сознания свойство содержаний быть сознанными, пережитыми в сознании. «Сознанность» обозначает в дальнейшем третий, и, как видим, специфический момент в феноменальном сознании, - момент отношения» [18; с. 304-305].

Не будем останавливаться подробно на анализе теории Наторпа. Обратим внимание на выводы, которые делает Пастернак: «На долю психологии выпадает противоположный метод. Ей дано только косвенно воссоздавать, реконструировать свои искомые. Метод реконструкций субъективного из объективно значимых построений - вот тот прием, на который она может притязать. И это не ограничение. Иного приема ей и не нужно при ее задаче. Ее задача и ее интерес возникают в той же зависимости от объективного, как и ее прием. Сознание осуществляет свою природу в созидании объективности. Задаться целью понять его жизнь можно только отправляясь от его живых осуществлений, имеющих объективное значение. Самая задача, а, следовательно, и намечаемый ею материал предваряются объективным, как своим условием. Логика знает только чисто объективную, предметную, так сказать, сторону определений сознания; - мы ничего не знали бы о самом сознании, а имели бы дело исключительно с его продуктами, - объективными формами, если бы мышление, прогрессируя, ставя под знак вопроса преодолеваемый уровень сознания, не упраздняло формой вопроса того, что раньше объективно интендировалось в отбрасываемом представлении; если бы не была отчуждаема мнимая предметность и не оставалось бы мнение как только психический факт, как факт, утерявший объективное значение. При таком переходе к высшей ступени определений прежде действительное превращается в мнимое. Тут только и дает себя знать сознание как субъективность. Его образование оказывается негодным» [18; с. 316-317].

«Не удивительно поэтому, если психология изберет косвенный, опосредствованный прием реконструкции. Найдя впервые свои данные в таком сознании, признаки которого страдательны по существу, она озаботится в дальнейшем об установлении субъективности и там, где последняя не обнажена самой несостоятельностью мнимо объективного.

Психология, познавая субъективность в ее неискаженном виде, осуществит парадоксальную задачу. Парадоксальность ее будет состоять в том, что объектом психологических объяснений станут самые формы объективности.

Закон в этом логическом положении выступит как феномен, долженствующий быть поясненным и истолкованным при помощи субъективности! Так скажется телеологическая природа познания. Субъективность будет служить постижению объективного в том его своеобразии, в котором оно может стать проблемой. В пределах же

самой психологии субъективность будет целью, преследуемой ее реконструкциями» [18; с. 317].

Как мы хорошо понимаем, в данном тексте нет решения интересующей нас проблемы, лишь указано возможное направление движения.

Пастернак в 1912 году предпринимает поездку в Марбург, где занимается философией. Школа неокантианцев в Марбурге имела большое преимущество перед другими школами. Достоинства этой школы назвал сам Б.Л.Пастернак, и мы с удовольствием согласимся с его оценкой. В чем видел достоинства Марбургской школы поэт и философ? Он сам ответил на этот вопрос в своей знаменитой «Охранной грамоте» (1930): «Создание гениального Когена, подготовленное его предшественником по кафедре Фридрихом Альбертом Ланге, известным у нас по «истории материализма», Марбургское направление покорило меня двумя особенностями. Во-первых, оно было самообытно, перерывало все до основания и строило на чистом месте. Оно не разделяло ленивой рутины всевозможных «измов», всегда цепляющихся за свое рентабельное всезнайство из десятых рук, всегда невежественных и всегда, по тем или другим причинам, боящихся пересмотра на вольном воздухе вековой культуры. Неподчиненная терминологической инерции Марбургская школа обращалась к первоисточникам, т.е. к подлинным распискам мысли, оставленным ею в истории науки. Если ходячая философия говорит о том, что думает тот или другой писатель, а ходячая психология – о том, как думает средний человек, если формальная логика учит, как надо думать в булочной, чтобы не обсчитаться сдачей, то Марбургскую школу интересовало, как думает наука в ее двадцатипятивековом непрекращающемся авторстве, у горячих начал и исходов мировых открытий. В таком, как бы авторизованном самой историей, расположении философия вновь молодеда и умнела до неузнаваемости, превращаясь из проблематической дисциплины в исконную дисциплину о проблемах, каковой ей и надлежит быть» [17; с. 303].

«Вторая особенность Марбургской школы прямо вытекала из первой и заключалась в ее разборчивом и взыскательном отношении к историческому наследству. Школе чужда была отвратительная снисходительность к прошлому, как к некоторой богадельне, где кучка стариков в хламидах и сандалиях или париках и камзолах врет непроглядную отсебятину, извинимую причудами коринфского ордера, готики, барокко или какого-нибудь иного зодческого стиля. Однородность научной структуры была для школы таким же правилом, как анатомическое тождество исторического человека. Историю в

Марбурге знали в совершенстве и не уставали тащить сокровище за сокровищем из архивов итальянского Возрождения, французского и шотландского рационализма и других плохо изученных школ. На историю в Марбурге смотрели в оба гегельянских глаза, т. е. гениально обобщенно, но в то же время и в точных границах здравого правдоподобья. Так, например, школа не говорила о стадиях мирового духа, а, предположим, о почтовой переписке семьи Бернулли, но при этом она знала, что всякая мысль сколь угодно отдаленного времени, застигнутая на месте и за делом, должна полностью допускать нашу логическую комментацию. В противном случае она теряет для нас непосредственный интерес и поступает в ведение археолога или историка костюмов, нравов, литератур, общественно-политических веяний и прочего.

Обе эти черты самостоятельности и историзма ничего не говорят о содержании Когеновой системы, но я не собирался да и не взялся бы говорить о ее существе. Однако обе они объясняют ее притягательность. Они говорят о ее оригинальности, т. е. о живом месте, занятом ею в живой традиции для одной из частей современного сознания» [17; с. 156-157].

Поскольку нам далее придется привести довольно большие фрагменты прозаических произведений великого поэта, читателя, в особенности привыкшего к чтению современной психологической научно-академической литературы, необходимо превентивно предупредить. В особенности это касается тех, кто читает исключительно подобные научные тексты. Цитаты, которые будут представлены (в этом случае буквальное цитирование абсолютно неизбежно), своеобразны, как и вся ранняя пастернаковская проза. Большинство текстов академической психологии написаны «линейным» письмом (в данном случае, конечно, не имеется в виду ни финикийское, ни тем более крито-микенское «линейное письмо Б»). Речь исключительно о том, что многие научные тексты похожи на линейное письмо: «линейны» в том смысле, что там нет по сути ни контекста, ни подтекста. На уцелевших глиняных табличках из микенской древности содержатся в основном «хозяйственные» записи, своего рода накладные. Как выражается один мой добрый приятель, «берут куски жизни и кидают их на полотно». Когда этим способом пользуются в научных текстах, он часто вырождается в канцелярит, наштигованный терминами. В итоге пространственный научный текст (иногда размером в сотни страниц) является эквивалентом, по сути, всего одной мысли, поэтому читать его невыносимо скучно (правда,

справедливости ради скажем, что все академические стандарты при этом неукоснительно соблюдены). Но мы отвлеклись...

Вообще есть разные источники порождения текстов. Для того, чтобы не тратить пространство статьи на рассуждения, приведем высказывание немецкого философа Петера Козловски, который, анализируя различные типы философии, приходит к выводу, что можно говорить о поэтической философии: «Для тех типов философии, которые можно назвать поэтическими или “пойетическими”, в центре философского понимания действительности стоит Poiesis, созидание. Способы созидания в этом типе философии могут быть двоякими: рождение и изготовление, generatio и factio. Стихотворчество, или поэзия в “пойетической” философии есть высшая форма пойесис» [10; с. 37]. «От “пойетической” философии следует отличать философию, сочиняющую фикции (dichtende oder fiktionale Philosophie). В ней момент пойесис в конституции действительности уступает по своему значению моменту фиктивного и работе идеи. Прототипом этого рода философии может служить система Гегеля. Для Гегеля не созидание, а логическая работа понятия, диалектическое самоопределение и самовырабатывания идеи вообще в определенную идею становится принципом действительности. Платой за вытеснение пойесис, принципа рождения, творчества, делания и поэзии становится сочинение философской системы, измышляющий некий великий эпос работы понятия. Сочиняющая философия Гегеля вытесняет из философии пойесис и поэзию ради логики и работы понятия и в то же время измышляет великий диалектический эпос, в котором теогония и космогония, история абсолюта и мировая история, история человека и природы сливаются в логический эпос отчуждения идеи в природу и снятия их обеих в определенном понятии. Парадоксальным образом вытеснение из философии пойесис и поэзии приводит к тому, что философия становится сочинительством, созданием фикций» [10; с. 37].

Про фикции в академической психологии говорить не станем, а вернемся к прозе Пастернака, ибо она поэтична в высшей степени. Известный прозаик, поэт, литературовед и биограф, человек многих талантов, Д.Л.Быков вообще пишет о «безумии ранней пастернаковской прозы».

Почему нужна нам в этой статье пастернаковская проза? Ответ прост – великий поэт пишет о том, как рождается поэзия. Причем не в том смысле, что «из сора», что хорошо известно, а, что куда более ценно, «из жизни». Безумие оставим на совести Быкова, а предоставим слово поэту.

«Существует психология творчества, проблемы поэтики. Между тем изо всего искусства именно его происхождение переживается всего непосредственнее, и о нем не приходится строить догадок. Мы перестаем узнавать действительность. Она предстает в какой-то новой категории. Категория эта кажется нам ее собственным, а не нашим, состоянием. Помимо этого состояния все на свете названо. Не названо и ново только оно. Мы пробуем его назвать. Получается искусство. Самое ясное, запоминающееся и важное в искусстве есть его возникновение, и лучшие произведения мира, повествуя о наиразличнейшем, на самом деле рассказывают о своем рождении. Впервые во всем объеме я это понял в описываемое время» [17; с. 172-173].

Рождается поэзия. «Она рождалась из перебоев этих рядов, из разности их хода, из отставания более косных и их нагромождения позади, на глубоком горизонте воспоминания. Всего порывистее неслась любовь. Иногда, оказываясь в голове природы, она опережала солнце. Но так как это выдавалось очень редко, то можно сказать, что с постоянным превосходством, почти всегда соперничая с любовью, двигалось вперед то, что, вызолотив один бок дома, принималось бронзировать другой, что смывало погодой погоду и вращало тяжелый ворот четырех времен года. А в хвосте, на отступах разной дальности, плелись остальные ряды. Я часто слышал свист тоски, не с меня начавшейся. Настигая меня с тылу, он пугал и жалобил. Он исходил из оторвавшегося обихода и не то грозил затормозить действительность, не то молил примкнуть его к живому воздуху, успевшему зайти тем временем далеко вперед. В этой оглядке и заключалось то, что зовется вдохновением. К особенной яркости, ввиду дали своего отката, звали наиболее отечные, нетворческие части существования. Еще сильнее действовали неодушевленные предметы. Это были натурщики натюрморта, отрасли, наиболее излюбленной художниками. Копясь в последнем отдалении живой вселенной и находясь в неподвижности, они давали наиполнейшее понятие о ее движущемся целом, как всякий кажущийся нам контрастом предел. Их расположение обозначало границу, за которой удивлению и состраданию нечего делать. Там работала наука, отыскивая атомные основания реальности.

Но так как не было второй вселенной, откуда можно было бы поднять действительность из первой, взяв ее за вершки, как за волосы, то для манипуляций, к которым она сама взывала, требовалось брать ее изображение, как это делает алгебра, стесненная такой же одноплоскостностью в отношении величины. Однако это изображение всегда казалось мне выходом из затруднения, а не самоцелью. Цель же я видел всегда в пересадке изображенного с холодных осей на горячие,

в пуске отжитого вслед и в нагонку жизни. Без особых отличий от того, что думаю и сейчас, я рассуждал тогда так. Людей мы изображаем, чтобы накинуть на них погоду. Погоду, или, что одно и то же, природу, – чтобы на нее накинуть нашу страсть. Мы втаскиваем вседневность в прозу ради поэзии. Мы вовлекаем прозу в поэзию ради музыки. Так, в широчайшем значении слова, называл я искусство, поставленное по часам живого, бьющего поколеньями, рода» [17; с. 147-148].

И – возможно для контраста – небольшой фрагмент уже из позднего Пастернака, из повести «Люди и положения». Обратим внимание, что автор вспоминает события, относящиеся к тому же периоду и имеющему непосредственное отношение к нашей теме: «Однажды поздней осенью я читал в мастерской доклад под названием «Символизм и бессмертие» (...) Доклад основывался на соображении о субъективности наших восприятий, на том, что ощущаемым нами звукам и краскам в природе соответствует нечто иное, объективное колебание звуковых и световых волн. В докладе проводилась мысль, что эта субъективность не является свойством отдельного человека, но есть качество родовое, сверхличное, что это субъективность человеческого мира, человеческого рода. Я предполагал в докладе, что от каждой умирающей личности остается доля этой неумирающей, родовой субъективности, которая содержалась в человеке при жизни и которою он участвовал в истории человеческого существования. Главную целью доклада было выставить допущение, что, может быть, этот предельно субъективный и всечеловеческий угол или выдел души есть извечный круг действия и главное содержание искусства. Что, кроме того, хотя художник, конечно, смертен, как все, счастье существования, которое он испытал, бессмертно и в некотором приближении к личной и кровной форме его первоначальных ощущений может быть испытано другими спустя века после него по его произведениям. Доклад назывался «Символизм и бессмертие» потому, что в нем утверждалась символическая, условная сущность всякого искусства в том самом общем смысле, как можно говорить о символике алгебры» [17; с. 237-238].

Оставим пока Б.Л.Пастернака и обратимся к современной психологии.

Для того, чтобы просто «строить мосты» [12], не говоря уже о той или иной форме интеграции, необходима готовность. Если мы пытаемся обсуждать вопрос о возможной интеграции науки и искусства, то в первую очередь необходимо обсудить вопрос о готовности «базовой» дисциплины (в нашем случае - психологии) к осуществлению этого процесса. Кратко дадим общую оценку.

В современной психологии, как известно, продолжается методологический кризис. Отметим: он имеет место несмотря на то, что многими авторами его наличие отрицается. В рамках настоящего текста нет никакой возможности обсуждать проблему кризиса. Поэтому скажем лишь главное. Если сказать совсем коротко, то кризис – вопреки известной трактовке Л. С. Выготского – чисто методологический, поскольку не преодолен вот уже почти за полтора столетия, поэтому и «исторический смысл», если угодно рассматривать кризис именно под этим углом зрения, имеет смысл совсем не исторический, поскольку сам кризис перманентен.

Хочется отметить отношение к проблеме кризиса самих психологов. На наш взгляд, его можно определить как легкомысленно-безразличное. К сожалению, несмотря на все старания А.В.Юревича, социологии психологии у нас пока не появилось. Поэтому нет возможности привести точные данные о том, какой процент психологов относится к той или иной проблеме так, а не иначе. Кому-то кризис в традиционном его понимании кажется слишком сильным выражением, сильно сгущающим краски. Кому-то представляется, что слово кризис (опять же, в традиционном понимании) негативно влияет на образ психологии в глазах общественности. К сожалению, точными данными мы не располагаем. Социология психологии не располагает данными, какая часть психологического сообщества считает, что кризис есть, какая, что его нет и т.д. Нельзя не отметить, что наличие таких данных (как и других) существенно изменило бы ситуацию в науке, сделав прогнозы развития психологии куда более точными...

Традиционно для характеристики кризиса использовалась медицинская метафора как «переломного момента» в течении болезни. В.И.Ленин, а вслед за ним и Л.С.Выготский использовали «акушерскую» метафору: кризис есть «рождение» новой науки. Полагаем, возможно использование устоявшегося термина «кризис» применительно к психологии в другом значении этого греческого слова – юридическом. Вслед за философом Джорджо Аганбеном мы полагаем, что возможно использование другого значения слова кризис – «суд». Применительно к психологии это означает «суд над психологией». Утверждается урвневый характер кризиса, выделяются три уровня [14]. Здесь мы скажем только об одном, самом глубоком, который связан с ограниченным пониманием самого предмета психологии.

Вот именно об этом и пойдет сейчас речь. Если пытаться характеризовать современную мировую психологию в терминах куновских парадигм, то придется сказать, что психологическая наука находится на допарадигмальном уровне. Главное свидетельство

допарадигмальности можно видеть в том, что отсутствуют концептуальные представления, объединяющие не то что все научное сообщество, а даже его значительную часть.

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, заметив, что должны же мы чему-то учиться на классическом опыте. Как сказал другой великий поэт, «поучимся ж серьезности и чести на западе у чуждого семейства». «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* [25; с. 18-19].

Если мы вспомним про отличие марбургской школы Г.Когена, о чем писал Пастернак, то увидим, что она пыталась преодолеть именно этот недостаток классической философии.

Фактически то же самое утверждает В.Ф.Чиж, только уже применительно к психологии. Обратим внимание, что нижеприведенные строки написаны в 1886 году на заре возникновения научной психологии: «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.

Причина такого положения дел в принципе хорошо понятна. Предмет психологии – психика (если не сказать душа), а что это такое по сути – не вполне ясно. Поэтому психологам очень пришлось по душе придумка Л.С.Выготского, предложившего вместо непонятного целого изучать «более понятные» и доступные «единицы психического». Не будем здесь приводить аргументацию против такого подхода к рассмотрению предмета психологии (см. об этом [14]).

Скажем лишь, что, по нашему мнению, на нынешнем уровне развития психологической науки адекватные целостному предмету единицы вряд ли могут быть сконструированы. Дело в том, что по большому счету мы пока не постигли сущности психического. Как прекрасно по этому поводу выразился Карл Юнг, мы пока далеки, чтобы понять психологический фактор: «мы еще очень далеки от того, чтобы даже приблизительно понять его сущность» [26; s. 418]. Раз мы не понимаем в точности сущности целого, вряд ли мы сможем

сконструировать единицы, отражающие эту не вполне понятную нам сегодня сущность.

Поэтому единственно правильной стратегией в этом случае является рассмотрение предмета в целом – как совокупного предмета. Для темы нашей статьи важно подчеркнуть, что реализация такого подхода позволяет решить многие задачи, которые раньше вызывали значительные затруднения. В рамках одной небольшой статьи невозможно охарактеризовать или даже обозначить все аспекты. Поэтому отошлем читателя к другой работе [16], а здесь лишь отметим самые принципиальные моменты.

Нам уже приходилось писать о том, что логика выделения единиц неизбежно приводит к тому, что происходит «воплощение» психического, в частности, его сведение к тем или иным моделирующим представлениям. Иными словами, уже в процессе понимания психического происходит определенная редукция. Такое сведение представляется неизбежным.

Этого не произойдет, если мы будем понимать под предметом науки психологии целостность, то есть совокупный предмет. Это создает принципиальную возможность идти не от элементов или единиц, а именно от целого. В нашем случае моделирующим представлением (отметим, забегаая вперед) выступает «мир», но внутренний мир, который имеет свою архитеконику (созданную на основе опыта философских и психологических исследований в предшествующие столетия). Об этом будет сказано ниже.

Обратим внимание еще на один момент. Это единство не задается декларативно, а обнаруживается через единство входящих в него компонентов, которые трактуются не как разнородные, а, напротив, как взаимообусловленные. Именно поэтому можно утверждать, что при таком подходе используется нередуктивная логика исследования.

Такой подход позволяет:

1. Аккумулировать психологическое знание, формировать корпус знания.
2. Обеспечивать интеграцию, соотнесение знаний и их консолидацию.
3. Сделать предмет инструментом содержательной работы.
4. Обеспечить выполнение предметом определенных функций в структуре психологического знания.
5. Выполнить роль предметной матрицы, которая определяет аккумуляцию содержания и работу с ней, выполняя роль предметной объединяющей платформы.

6. Использовать инструмент коммуникативной методологии и осуществлять нефорсированную интеграцию психологического знания, сформированного в рамках различных подходов.

До недавнего времени не было возможности рассматривать внутренний мир человека в его целостности, внутренний мир был лишь «общей идеей». Работы В.Д.Шадрикова [22; 23], в которых внутренний мир был не только провозглашен предметом психологии, но и была представлена его архитектоника, сделали возможным конкретизировать и операционализировать внутренний мир человека, в связи с чем возникает возможность конкретно пересмотреть основные психологические понятия, выявив новые отношения между ними.

Этот конструкт прошел соответствующие проверки, было показано, что он удовлетворительно выполняет необходимые функции и представляет собой надежный методологический инструмент [16].

Внутренний мир един, что обеспечивается в частности переосмыслением категории способности, которые объединяют в единое целое все традиционно выделяемые в психологии психические явления (см. подробно [14]).

Обратим внимание, что в структуре внутреннего мира все его составляющие взаимосвязаны. И это означает необходимость его уровневого рассмотрения для понимания динамических и темпоральных взаимоотношений этих составляющих.

Приведем пример. Уровневый анализ в структуре внутреннего мира позволяет рассмотреть, скажем, личность не как нечто неизменное (как чаще всего бывает) или имеющее тот или иной вектор развития или временные перспективы, но как образование. Существующее в наличном контексте ситуации. Становится понятна так называемая «такая минутка», которая прекрасно известна писателям и озадачивает теоретических психологов.

«Такая минутка» - название одной из глав в «Братьях Карамазовых» Ф.М.Достоевского. Имеется в виду то, что человек «становится совсем не похож на себя, оставаясь между тем самим собой» [11; с. 52]. Личность не равна себе, способна вести себя по-разному. Обратимся к художественной литературе, о которой многократно говорили, что она описывает человека лучше, чем научные исследования. Обратимся к работе известного литературоведа-любителя А.М.Левидова, подобравшего убедительную коллекцию примеров из классической литературы. Как можно полагать, здесь содержится очень важное наблюдение. Видимо, здесь скрывается общее правило. Каждый человек, вероятно, имеет «такую минутку». В

академической психологии в концепции личности такой феномен решительно не предусмотрен.

А.М.Левидов проинципально замечает, что «знание таких минуток» обязательно для читателя художественной литературы» [11; с. 52]. С этим можно согласиться, добавив, что для практического психолога просто жизненно необходимо.

Приведем несколько примеров: Это была минута, когда:

1. Тишайший Алеша Карамазов, хотя «бога своего любил и веровал в него незыблемо», «возроптал было на него внезапно».

2. У гордого и своенравного Троекурова чувства «более благородные», наконец, восторжествовали», и «он решил помириться с старым своим соседом, уничтожить и следы ссоры, возвратив ему его достоинство».

3. У гнусного злодея Швабрина на суде (по делу Гринева) возникли какие-то тормозы, не позволившие ему произнести имя Марии Ивановны, дочери белогорского коменданта.

4. Смиранный Евгений, не помышлявший ни о чем другом, кроме скромной семейной жизни с своей Парашей, бросил вызов «державцу полумира»: «Ужо тебе!».

5. Безобидный Афанасий Иванович «даже увез довольно ловко Пульхерию Ивановну, которую родственники не хотели отдавать за него».

6. На «деревянном лице» Плюшкина вдруг «скользнул какой-то теплый луч, выразилось не чувство, а какое-то бледное отражение чувства».

7. Прозаический Чичиков «почувствовал себя совершенно чем-то вроде молодого человека, чуть-чуть не гусаром» [11; с. 52-53].

Примеров такого рода можно привести очень много – из коллекции А.М.Левидова мы привели лишь малую часть. Читатель легко продолжит этот список из своего личного опыта знакомства с художественной литературой. Отметим лишь, что людям искусства этот феномен хорошо известен. Приведем знаменитое высказывание Л.Толстого из «Воскресения» (гл.59): «Одно из самых обычных и распространенных суеверий то, что каждый человек имеет одни свои определенные свойства, что бывает человек добрый, злой, умный, глупый, энергичный, апатичный и т.д. Люди не бывают такими. Мы можем сказать про человека, что он чаще бывает добр, чем зол, чаще умен, чем глуп, чаще энергичен, чем апатичен, и наоборот; но будет неправда, если мы скажем про одного человека, что он добрый или умный, а про другого, что он злой или глупый. А мы всегда так делим людей. И это неверно. Люди как реки: вода во всех одинаковая и везде

одна и та же, но каждая река бывает то узкая, то быстрая, то широкая, то тихая, то чистая, то холодная, то мутная, то теплая. Так и люди. Каждый человек носит в себе зачатки всех свойств людских и иногда проявляет одни, иногда другие и бывает часто совсем непохож на себя, оставаясь все между тем одним и самим собою. У некоторых людей эти перемены бывают особенно резки» [21].

О том же пишет К.С.Станиславский в «Моей жизни в искусстве»: «Пойми, – говорил я одному из них, – ты играешь нытика, все время ноешь, и, по-видимому, только о том и заботаешься, чтобы он, сохрани бог, не вышел у тебя не нытиком. Но чего же об этом беспокоиться, когда сам автор, более чем нужно, об этом уже позаботился? В результате ты все время красишь одной краской. А ведь черная краска только тогда станет по-настоящему черной, когда для контраста хотя бы кое-где пущена белая. Вот и ты вступи в роль чуть-чуть белой краски в разных перегибах и сочетаниях с другими тонами радуги. Будет контраст, разнообразие и правда. Поэтому, когда ты играешь нытика, – ищи, где он веселый, бодрый. Если после этого ты снова возвратишься к нытью, оно уже не будет надоедать; напротив, оно подействует с удвоенной силой. А непрерывное, сплошное нытье, как у тебя, так же нестерпимо, как зубная боль. Когда ты будешь играть доброго, – ищи, где он злой, а в злом ищи, где он добрый» [20].

Не будем говорить далее о перспективах подхода, рассматривающего внутренний мир как предмет психологии. Лишь обратим внимание, что понятие «способности» занимает вполне определенное и, что важно, ведущее место среди других психологических понятий. И, подчеркнем, что в структуре способностей находится место для духовных способностей. Наличие в жизни человека духовных состояний помогает многое понять в личности. Напротив, непризнание этого феномена, чем, заметим, грешит большинство работ по психологии личности, закрывает дорогу к пониманию человека в его целостности.

Поэтому крайне важно, что внутренний мир имеет и духовное измерение. Отметим только, что уровневое строение внутреннего мира открывает перспективу выстраивания детальной внутренней архитектоники.

Здесь уместно вновь обратиться к рассуждениям Б.Л.Пастернака, о которых речь шла в начале статьи. Очевидно, что подходы к трактовке сознания, о которых писал поэт, не сменяют друг друга, а являются взаимодополнительными, поскольку каждому из них соответствует своя реальность во внутреннем мире, только относящаяся к его разным уровням. Также очевидно, что функциональный или процессуальный

подходы не исчерпывают познания психического, поскольку во внутреннем мире представлен не только процесс, но и продукт. И та диалектика субъективного и объективного, которую пытался ухватить Б.Л. в своих рассуждениях, может быть обнаружена путем детальных исследований в рамках внутреннего мира на разных уровнях его бытия. Это становится возможным, поскольку сегодня мы все яснее понимаем, что внутренний мир имеет онтологический статус, существует реально и никоим образом не сводится к актуально протекающим процессам, тем более что они одновременно протекают на разных уровнях.

Мы увлеклись психологией, характеристикой того проекта, который понимает под предметом общей психологии внутренний мир человека. Проблема искусства временно отошла на второй план, но она не забыта, как возможно подумал недоброжелательно настроенный читатель. Как нам представляется, общепсихологическая модель, некоторые характеристики которой скупы и эскизно были представлены выше, позволяет создать «производную» – новую психологию искусства, рассматривающую вопросы создания, восприятия и понимания искусства через призму внутреннего мира человека (и создателя, и потребителя искусства), используя при этом тот богатейший опыт исследований, который реально накоплен в психологии, но рассеян по тысячам томов и сонму статей. Рассеян только потому, что нет платформы для его аккумуляции, упорядочения и прочих процедур, предшествующих реальным процессам интеграции...

Теперь мы можем понять великого поэта, почему так важно было ему сказать Коле Иванову то, что он сообщил ему, вызвав на свою дачу в неурочный час. Здесь, конечно, нужны пояснения. В последние месяцы Пастернак работал над пьесой «Слепая красавица».

В.В.Иванова он пригласил в тот момент, когда понял, что болезнь не даст ему завершить начатое, дописать грандиозное произведение он уже не сможет. По его замыслу, эта работа должна была подвести итог размышлениям всей его жизни. Как он сформулировал этот итог в разговоре, В.В.Иванов рассказал, а мы транслировали его монолог в начале этой статьи...

Один из лучших биографов Б.Л.Пастернака, Д.Л.Быков пишет: «О пьесе, над которой Пастернак работал до самой смерти и на которую возлагал главные надежды, считая, что она будет не слабее романа, – написано мало. И это понятно. Даже человека, привыкшего к безумию ранней пастернаковской прозы, «Слепая красавица» приводит в совершенное замешательство» [5]. Как замечает Д.Л.Быков, ему «Иронизировать над слабой пьесой Пастернака не хочется». С моей

точки зрения, иронизировать не над чем, ибо произведение фактически замыслено, но не написано: Пастернак успел написать только пролог и первый акт из пяти, что делает невозможным (во всяком случае для меня, ибо я и не поэт и не писатель) давать какую-либо оценку произведению гения.

В том, что он гений, сомневаться не приходится. Доказательств и не требуется, достаточно прочесть стихотворные шедевры и бессмертный роман... Впрочем, используем книгу Д.Л.Быкова как источник информации: «Художник разговаривает с Господом Богом и для него пишет свои вещи. А тот ставит ему спектакли с разными персонажами, которые исполняют разные роли, чтобы художнику было что писать. Это может быть трагедия, может быть фарс... Но это уже второстепенно». Так сказал он американскому дирижеру Бернштейну в сентябре 1959 года» [5]. Если кто-то спросит, в чем именно состоит гениальность поэта, проявившаяся, в частности, в короткой фразе, приведенной выше, адресованной создателю «Вестсайдской истории» (кстати, родители композитора родом из Российской империи, из Ровно)? – с удовольствием скажу. Гении видят дальше и понимают глубже. Л.С.Выготского не отпустила идея о единстве интеллекта и аффекта: мысль, по Выготскому, рождается не «из другой мысли», а из «мотивирующей стороны нашего сознания». И Пастернаку совершенно понятно, что это не потребность или ценностная ориентация (из мотивационной сферы человека, как это описано в учебнике психологии) и не из «пирамиды потребностей» А.Маслоу (сына выходцев из той же Империи, тоже из Украины), но из жизни, из тех спектаклей, что жизнь демонстрирует художнику... Мне кажется, что Бога Пастернак упомянул, чтобы Леонард Бернштейн его лучше понял. Традиционной психологии, где «потребности» и «мысли» уютно устроились в разных главах учебника, этого никогда не понять... Внутренний мир художника – не «уютное оцепенение», а «живая жизнь» (Ф.М.Достоевский), именно внутренняя жизнь, а не механика представлений, как представляется сциентисту-психологу... А спектакли – скажите, воображение художника разве не создает представления разного рода? (В этом случае представление не «вторичный образ», а именно творчество, созидающий процесс, представляющее «действие»). Если угодно, внутренний театр... Еще раз вспомним, что в «Слепой красавице» предполагался театр, который ставит пьесу... И то, что уважаемому писателю, литературоведу, публицисту и проч. (я уже перечислял многие таланты и дарования этого плодовитого автора) кажется «безумием ранней пастернаковской прозы» есть совсем не безумие, а попытка уловить сознанием истоки

поэзии... Шедевры рождаются из любви или ненависти и из жизни (внешней или внутренней), используя «сопутствующий» материал... Из короткого высказывания гения может быть выведена важная глава новой психологии искусства...

Итак, Кома застал Пастернака не за рабочим столом, а лежащим на кушетке. В пьесе, замысла которой Д.Л.Быков не оценил, он пытался найти ответ на вопрос, который мучил его всю жизнь от реферата 1911 года по психологии о Наторпе до последних дней жизни, проходя красной нитью через все творчество великого поэта. Когда надежд воплотить в произведении свои размышления не осталось, он решил это хотя бы обозначить... Вот почему, как полагаю, был приглашен В.В.Иванов...

И поскольку перспективы интеграции психологии и искусства все еще отдаленны, а от психологии много зависит, добавлю пару соображений.

Первое. Про психологию и внутренний мир уже было сказано. Добавим к этому тезис, который совсем не нов, но как-то вяло и индифферентно психологами воспринимается. Психология – не единственная наука, изучающая психику. Об этом писал и М.С.Роговин, и В.Н.Дружинин... Прочитируем текст последнего: «Следует, по-видимому, различать науки, изучающие психику, от психологии как таковой. Психика может исследоваться физиологическими методами (психофизиология), методами герменевтики (понимающая психология), языкознания и культурологии, математическими методами. Не исключено, что вскоре с помощью физических методов будут изучаться психические сознательные и бессознательные процессы» [19; с. 7]. Статья наша про интеграцию, поэтому важно понимать, что для создания теории психики (если кто-то этим серьезно озаботится) придется осуществлять интеграцию научного знания, полученного в других науках о психике. Базовой наукой будет психология, интегрирующая результаты исследований в других науках. Они появятся скоро – в этом у меня сомнений нет.

Второе. Мы говорим об интеграции. И очень часто забываем, что есть значимые наработки, которые могут быть использованы в психологии, хотя разработаны они в другой области и для других целей. Для современной психологии как представляется важны идеи М.М.Бахтина. Идеи М.М.Бахтина о полифонизме и диалоге чрезвычайно актуальны для современной психологии. Для полноценного развития психологической науки в XXI столетии необходимо взаимодействие научной психологии с другими составляющими психологического знания в современной мировой

культуре. Речь идет не только о полифонизме национальных культур, что вполне очевидно. Были выделены уровни, на которых возможна реализация идеи полифонизма в современной психологии [13]. В контексте этой статьи нас будет интересовать только макро-уровень (полифонизм психологии как науки и литературы, искусства, философии, религии).

Обратимся к ранней работе М.М.Бахтина «Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве» [4]. Приведем цитату из работы мыслителя, которая была написана еще в Витебске в 1924 году. «Автономия искусства обосновывается и гарантируется его причастностью единству культуры, тем, что оно занимает в нем не только своеобразное, но и необходимое и незаменимое место; в противном случае эта автономия была бы просто произволом, с другой же стороны, можно было бы навязывать искусству какие угодно цели и назначения, чуждые его голофактической природе: ему нечего было бы возразить, ибо голую природу можно только эксплуатировать; факт и чисто фактическое своеобразие не имеют права голоса, чтобы его получить, им нужно стать смыслом; но нельзя стать смыслом, не приобщившись к единству, не приняв закон единства: изолированный смысл – contradiction in adjecto. Преодолеть методологическую разноголосицу в области изучения искусства можно не путем создания нового метода, еще одного метода – участника в общей борьбе методов, только по-своему эксплуатирующего фактичность искусства, но лишь путем систематико-философского обоснования факта и своеобразия искусства в единстве человеческой культуры» [4; с. 30].

Приведем комментарий С.С.Аверинцева: «Суть позиции Бахтина состояла не в «против», но в «за»: не в оспаривании, не в отвержении, но в утверждении, в защите прав целого перед лицом неправых притязаний частного» [1; с. 95]. С.С.Аверинцев подчеркивает, что для понимания полифонизма необходимо присутствие целого. Причем задать это целое, пожалуй, труднее всего. Снова обратимся к анализу, проделанному С.С.Аверинцевым: «Цитированные выше слова М.М.Бахтина о “приобщении единству”, о необходимости “обоснования факта и своеобразия искусства в единстве человеческой культуры” особенно много дают для уяснения специфического места этого исследователя в науке. Это место “любомудра” среди “специалистов”. Попробуем начать вот с чего: научное знание есть вообще говоря, частное знание (точное именно за счет того, что частное); проблема не в том, что наука в каждый момент знает не “все” (это преодолевается в потенции движением науки в направлении “всего”) и не в том, что

каждое отдельное исследование и каждый отдельный исследователь может заниматься только частными проблемами, проблемами “по его части” (это преодолевается реально системностью коллективного научного дела), но в том, что каждая научная дисциплина в соответствии с возложенными на себя законами методической строгости снимает с реальности некую проекцию на свою плоскость и принуждена вести будничную работу именно с этой проекцией. Так и должно быть, жаловаться здесь не на что, но есть чего остерегаться. Если умственному усилию, затраченному на технически правильное снятие проекции, не ответит равновеликое духовное усилие, направленное на восчувствование онтологического приоритета реальности сравнительно с проекцией, как бы нам не оказаться в фиктивном мире схем, вышедших из своей инструментальной роли и узурпировавших противоположанную им автономию (что несколько напоминает карьеру Тени в сказке Андерсена) [1; с. 96]. «Перед гуманитарией, как открытым вопрошанием человека о своей сущности, встает угроза потери своего предмета; дегуманизованная гуманитария, гуманитария без человека – довольно скверная шутка» (Аверинцев, 2010, с. 96-97).

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

Как нам представляется, логика, использованная М.М.Бахтиным для обоснования искусства в культуре, однозначно пригодится психологии для установления контакта с миром искусства. Положа руку на сердце, согласимся: в современной психологии, особенно в ее мейстриме, пока что доминирует «фиктивный мир схем, вышедших из своей инструментальной роли и узурпировавших противоположанную им автономию».

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07156

Библиографический список

1. Аверинцев С.С. Личность и талант ученого // М.М. Бахтин. Философия России второй половины XX века. - М.: Росспен, 2010. - С. 93-101.

2. Агамбен Дж. Пилат и Иисус. Пер. с итал. М. Лепиловой; послесл. А. Скидана. - М.: Grundrisse, 2014. - 126 с.
3. Бахтин М.М. Философия России второй половины XX века. - М.: Росспен, 2010.
4. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975.
5. Быков Д.Л. Пастернак Источник: <http://pasternak.niv.ru/pasternak/bio/bykov-pasternak-zhzhl/glava-xlix-slepa-ya-krasavica.htm> (дата обращения 6.06.2020).
6. Гараи Л., Кечке М. Еще один кризис в психологии! // Вопросы философии. - № 4. - 1997. - С. 86–96.
7. Дильтей В. Описательная психология. - С.-Пб.: Алетейя, 1996. - 156 с.
8. Зинченко В.П. Преходящие и вечные проблемы психологии // Труды Ярославского методологического семинара: Методология психологии. - Ярославль, 2003. - С. 98-134.
9. Иванов В.В. Свидетели времени «И Бог ночует между строк» 4 серия. https://tvkultura.ru/brand/show/brand_id/61846/ (дата обращения: 20.04.2020).
10. Козловски П. Философские эпопеи. Об универсальных синтезах метафизики, поэзии и мифологии в гегельянстве, гностицизме и романтизме // Вопросы философии. - 2000. - № 4. - С. 37-52.
11. Левидов А.М. Автор-образ-читатель. - Ленинград: ЛГУ, 1977. - 360 с.
12. Мазилев В.А. Стены и мосты: Методология психологической науки. - Ярославль: МАПН, 2004. - 243 с.
13. Мазилев В.А. Психологическое знание и методологические проблемы психологии // Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития / Под ред. А.Л. Журавлева и А.В.Юревича. - М.: ИП РАН, 2018. - С. 115-140.
14. Мазилев В.А. Предмет психологии. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. - 186 с.
15. Мазилев В.А. Методология психологической науки: история и современность. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. - 419 с.
16. Мазилев В.А. De anima: Предмет психологии и границы его постижения // Высшее образование сегодня. - № 6. - 2019. - С. 60-70.
17. Пастернак Б.Л. Избранное. В 2-х томах. Т. 2. - М.: Художественная литература, 1985. - 559 с.
18. Пастернак Б.Л. О предмете и методе психологии // Пастернак Б. Полное собрание сочинений с приложениями. В одиннадцати томах. Том 5. - М.: Слово/Slovo, 2004. - С. 303-317.
19. Современная психология / Под. ред В.Н. Дружинина. - М.: ИНФРА-М, 1999. - 688 с.

20. Станиславский К.С. Собрание сочинений в восьми томах. Том 1. - М.: Искусство 1954.
21. Толстой Л.Н. Собрание сочинений в двадцати двух томах. Т.13. - М.: Художественная литература, 1982.
22. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология: учебник для академического бакалавриата. - М.: Юрайт, 2015. - 411 с.
23. Шадриков В.Д. Внутренний мир человека. - М., 2006. - 386 с.
24. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. - М.: ИП РАН, 2019. - 274 с.
25. Шредингер Э. Моя жизнь, мой взгляд на мир: автобиография и философское завещание. - М.: УРСС; ЛЕНАНД, 2017. - 208 с.
26. Jung K.G. Die Bedeutung von Konstitution und Vererbung für die Psychologie // Ges.Werke. - Bd. 8. - 1967. - S. 418-423.

УДК 159.9

Мединцев В.А.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ УЗЛЫ ИНТЕГРАЦИОННОГО ПРОЕКТА

Аннотация. Рассмотрены некоторые принципиальные методологические проблемные узлы исследований по интеграции психологического знания: ориентация интеграции на обобщение существующего знания и на разработку методологии новых исследований; необходимость совершенствования инструментов теоретических исследований; разработка универсальной дисциплинарной структуры психологии. Очерчены трудности разработки интеграционного проекта.

Ключевые слова: интеграционный проект, методология теоретических исследований, дисциплинарная структура психологии, трудности интеграции психологического знания.

Annotation. Some principal methodological problematic nodes of research on the integration of psychological knowledge are considered: orientation of integration to the generalization of existing knowledge and to the development of a methodology for new research; the need to improve theoretical research tools; development of a universal disciplinary structure of psychology. The difficulties of developing an integration project are outlined.

Keywords: integration project, theoretical research methodology, disciplinary structure of psychology, difficulties in integrating psychological knowledge.

1. На этапах развития психологического знания преобладал, как представляется, один сценарий внедрения в социум новых его компонентов: выдвигание нового подхода → его поддержка/критика в научном сообществе → утверждение подхода как одного из авторитетных в мировой психологической науке или его использование и дальнейшее развитие в рамках национальных или меньших по объему ареалов, в том числе узким кругом сторонников. Примерно так же осуществляются исследования по интеграции психологического знания, что противоречит самой её идее, поскольку все предлагаемые подходы остаются в негласном статусе «один из возможных» – со своими недостатками и преимуществами. А ведь речь идет о преодолении фрагментарности глобального научно-психологического знания, которая существенно затрудняет развитие психологической науки, о чём уже немало сказано и в отечественных, и в зарубежных публикациях. Одним из методологических узлов интеграционного проекта является то, что «в психологии до сих пор выполнено недостаточно обобщающих работ, в которых было бы показано сходство значительного числа проведенных исследований, выделено и обозначено общее, объединяющее разные подходы» [5; с. 91]. К сказанному я бы добавил, что помимо упорядочения накопленного в психологии богатства знаний необходимо реформировать (в том числе, упорядочить) подходы к проведению новых теоретических и экспериментальных исследований.

2. Наряду с социально-психологическими и организационными проблемами построения и осуществления интеграционного проекта имеет смысл обратить внимание на сложившуюся в нашей науке традицию теоретизирования. Одной из тем философии, в частности философии науки, была и остаётся тема реконструкция форм научного мышления, в частности теоретизирования – в различные исторические периоды и в различных научных школах. Такие исследования построены на сравнении и обобщении характерных черт научных дискурсов мыслителей, материалом для чего служат тексты их работ. Но остаётся вопрос, насколько изложенное в этих текстах соответствует структуре реального процесса теоретизирования, а значит, сохраняется сомнение в приемлемости описываемых форм теоретизирования в качестве метода для использования другими исследователями. Кроме того, уникальности методов теоретизирования различных исследователей как раз и стали причиной сложившейся мозаично-фрагментированной концептуальной картины современного психологического знания и актуальности интеграционного проекта.

Даже при нынешнем явном эмпирическом «крене» психологических исследований (см., например, [12]), мало кто отрицает, что создание теоретических моделей было и остаётся неотъемлемой составляющей научного процесса продуцирования нового знания, часть которого находит применение в различных формах общественной практики. В психологии вопросы методов теоретизирования в значительной мере совпадают с исследовательскими и дидактическими проблемами изучения и развития творческого мышления. Более узкой сферой использования детализированных структур методов теоретизирования, очевидно, является их использования самими теоретиками в рамках рефлексии личных способов проведения теоретических исследований, в частности с целью профессионального самосовершенствования. Помимо рассмотренного в [9] «нормативного» метода научного теоретизирования и его детализаций как личных методов исследователей существуют культурные практики, в которых используют иные методы формирования нового теоретического продукта. Возможности использования методов этих практик в психологической науке время от времени становятся темой обсуждений. Примером может служить заключительная фраза из недавней работы по психологической проблематике конструирования истории: «И, обратив медитативный взгляд внутрь себя, реализовав призыв древних мыслителей «познай себя» и осуществив своеобразную «ментальную археологию», мы обретем еще один ключ к познанию истории.» [10, с. 30]. Возможно, сказанное будет реализовано и в направлении изучения процессов теоретизирования.

3. Создание приемлемой для психологического сообщества единой дисциплинарной структуры психологического знания является одной из составляющих проблематики его интеграции. В нынешних разнообразных дисциплинарных дефинициях психологии закреплены исторически сложившиеся предметные области и методы исследований, причём дисциплинарная структура постоянно разрастается и реструктурируется – в значительной мере хаотично. Вряд ли вызывает сомнение то, что рациональной была бы дисциплинарная структура психологии, построенная в соответствии со структурой психики. Но в её описаниях никогда не было и по-прежнему нет единства, о чём немало написано, в том числе в последнее время, например: «Однако, как правило, никогда не обсуждается вопрос о принципах выделения основных составляющих психики <...> сложившаяся классификация психических процессов и индивидуальных особенностей личности не имеет под собой какой-либо теоретической и логической основы» [11, с. 89]. В таком методологическом контексте главным в упорядочивании дисциплинарной

структуры психологии могла бы стать разработка универсального описания структуры психики. Работы в этом направлении, разумеется, не могут быть исключительными, поиск и использование других методологических инструментов построения дисциплинарных структур так или иначе продолжается.

В развитие идеи формализованных описаний как медиаторов межпарадигмального взаимодействия естественных и гуманитарных наук мы с Г.А. Баллом предложили вариант формализованного описания культурных процессов [1; 2 и др.]. На этой методологической основе дисциплинарные классификации могут быть построены принципиально единообразно – как трёхмерные пространства, точки которых соответствуют процессам, изучаемых в определённой дисциплине, причём такие пространства должны быть построены для каждого уровня описания [6]. Наиболее чёткой и вместе с тем гибкой формой описания такой структуры представляется алгебраическая. Вспомогательными и в ряде случаев полезными представлениями дисциплинарной структуры могут служить графические формы: трёхмерное пространство отображений или многоуровневая иерархия. Построение универсальной дисциплинарной структуры психологического знания является методологически обусловленной частью выбранной стратегии и ареала реализации интеграционного проекта (подробнее см. [7; 8]). Если предложенный подход методологически «впишется» в осуществляемую стратегию, то станет возможным построение новой дисциплинарной структуры как нового стандарта с постепенным переходом на него в новых исследованиях.

4. Важным условием создания интеграционного проекта является методологическая рефлексия трудностей его разработки и осуществления. В том что интегративный дискурс в психологии существует давно (с учётом проблематики интеграции всего научного знания), а интеграционного проекта всё ещё нет, проявляется, среди прочего, непоследовательность и разобщённость его сторонников. Притом что понимание преимуществ системного подхода к решению любых комплексных задач считается почти общепринятым, этот подход редко находит должного применения в психологических исследованиях. Особенно необходимым представляется его использование при решении проблем интегративного характера со значительным объёмом интегрируемых компонентов. Последнее обстоятельство становится всё более актуальным в связи с расширением области применения в психологии компьютерного моделирования. Такие сложные задачи в наше время могут быть решены только в широкой кооперации исследователей и с использованием как можно более чётких системных репрезентаций.

Выводы. Необходимость и принципиальная возможность интеграции психологического знания ещё долго будут оставаться в ряду дискуссионных тем. Однако это не исключает для сторонников интеграции возможности перехода к следующему этапу исследований – организации кооперации для создания как можно более совершенного интеграционного проекта. Такая кооперация может быть реализована, например, на основе разработанной В.А. Мазиловым коммуникативной методологии (см. [4] и др.) в планировании и проведении исследований интеграционных процессов. Конечно, наиболее эффективной была бы международная кооперация, но начало может быть положено и объединением усилий отечественных психологов, которые уже долгое время занимаются интеграционными исследованиями, и чьи работы уже стали достоянием психологической науки (В.А. Мазилов, В.Н. Панферов, В.А. Янчук и др.).

Библиографический список

1. Балл Г.А., Мединцев В.А. Медиаторы межпарадигмального взаимодействия в исследованиях культуры // «Психология третьего тысячелетия»: I Международная научно-практическая конференция: сборник материалов. Дубна: Международный университет природы, общества и человека «Дубна», 2014. С. 22–26
2. Балл Г.А., Мединцев В.А. К построению формальных моделей культурных процессов // Горизонты образования. Севастополь, 2013. № 3. С. 186–193.
3. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. М.: Психотерапия, 2007. 528 с.
4. Мазилов В.А. Интеграция психологического знания: методологические проблемы. Монография. Ярославль: МАПН, 2008. 112 с.
5. Мазилов В.А. Кризис психологии: новое понимание и трактовка // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108). С. 90–100.
6. Мединцев В.А. Дисциплинарная структура психологического знания: вариант интегративного описания // Теоретичні дослідження у психології: монографічна серія / Сост. В.О. Медінцев. Том VII. 2019. С. 73–89. doi: 10.24411/2616-6860-2019-00003.
7. Мединцев В.А. Основные системологические идеи Г.А. Балла в психологии и человековедении // Перспективы психологической науки и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции. РГУ им. А.Н. Косыгина, 16 июня 2017 г. / под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, И.В. Антоненко, И.Н. Карицкого. М.: РГУ им. А.Н. Косыгина, 2017. – С. 91–94.

8. Мединцев В.А. Проблемы, решаемые интеграцией психологического знания; направления и ареалы её реализации // Теоретичні дослідження у психології. Том V. 2018. С. 91–111.
9. Мединцев В.А. Процессуальная трактовка методов теоретического исследования // Теоретичні дослідження у психології: монографічна серія / Сост. В.О. Медінцев. Том VIII. 2019. С. 64–87. doi: 10.24411/2616-6860-2019-10004.
10. Петренко В. Ф. Конструирование истории // Методология и история психологии. 2018. Вып. 1. С. 15–33.
11. Чуприкова Н.И. Психика и психические процессы (система понятий общей психологии). Языкиславянской культуры: Знак, 2015. 608с.
12. Borghi A.M. and Fini C. Theories and Explanations in Psychology // Front. Psychol. 2019. 10:958. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00958.

УДК 159.01

Михайлова Е.Е.

К.Д.КАВЕЛИН ОБ ИНТЕГРАЦИИ ФИЛОСОФИИ И ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. На примере воззрений русского философа, историка и общественного деятеля К.Д. Кавелина показана актуальность процесса интеграции философии и психологии в их поиске новых смыслов знания о человеке. Показано, что в своих поздних статьях Кавелин увидел возможность интеграции философии и психологии на новой основе: не на попытках соподчинения или противопоставления предмета познания этих наук, а на желании совместно рефлексировать и делать общее дело – изучать человека во всей полноте его истории, культуры и общества.

Ключевые слова: К.Д. Кавелин, философия, психология, интеграция, позитивизм, многофакторный анализ, субъект познания.

Annotation. On the example of the views of the Russian philosopher, historian and public figure K.D. Cavelin shows the relevance of the process of integrating philosophy and psychology in their search for new meanings of knowledge about a person. It is shown that in his later articles, Cavelin saw the possibility of integrating philosophy and psychology on a new basis: not on attempts to subordinate or contrast the subject of knowledge of these sciences, but on the desire to jointly reflect and do a common thing - to study a person in its entirety of its history, culture and society .

Keywords: K.D. Cavelin, philosophy, psychology, integration, positivism, multivariate analysis, subject of knowledge.

Обоснованием для написания статьи послужили два обстоятельства. Первое: сегодня интеграция рассматривается как ключевой тренд, учитывающий возможности изучения и развития социальных, политических, экономических, культурных процессов. Об этом пишут философы, политики, экономисты, менеджеры и, разумеется, психологи [2, 5, 6, 8]. Второе: автор данной статьи работает на кафедре психологии и философии и не понаслышке знает, насколько может быть продуктивной интеграция этих двух типов знания для обучения студентов высших учебных заведений. Преподаватель-философ вкрапляет актуальные темы истории и теории психологии в свои курсы для студентов самых разных специальностей, а преподаватель-психолог старается использовать как можно больше дискурсивных средств для интерпретации собранных им фактов. Иллюстративным примером к сказанному служит практика совместного руководства дипломными работами преподавателей психологии и философии. Темы и содержание дипломных работ наших студентов-психологов приятно удивляют всех проверяющих персон.

Как исследователь-позитивист К.Д. Кавелин (1818-1885) ратовал за строгий детерминизм в изучении исторического прошлого, но это несколько не мешало ему чувствовать историю как произведение сознаний познающих субъектов. Кавелин – сторонник позиции, согласно которой полемика с оппонентами и взаимопересечение несхожих воззрений помогают глубже изучать человека в его истории, культуре и обществе. Именно в таком ракурсе Кавелин и говорит о нарождающейся на его глазах науке психологии, участвующей во «встрече» с философией уже в новом качестве – как самостоятельной отрасли знания [См. подробнее: 7].

Одну из своих поздних работ «Задачи психологии» (1872) Кавелин прямо начинает с выяснения роли философии в становлении психологии. С этой целью он подробно анализирует уже сложившиеся теории, объясняющие двойственность человеческой природы. Отмечая широкую амплитуду мнений исследователей, Кавелина резюмирует, что теорий много, но по настоящему убедительной нет ни одной. Сам мыслитель верит в потенциал положительной науки. Его аргументы рассыпаны по всему тексту статьи и сводятся к двум основным. Во-первых, индуктивный метод и многофакторный анализ способны сделать изучение психических явлений и фактов доказательным. Во-вторых, для ис-

следователя в области психологии важна не столько материалистическая или психологическая позиция изучения человеческого бытия, сколько поиск соответствия между ними, что, собственно, и демонстрируют методы позитивных наук [3, с. 382, 421, 637].

Охвативший поначалу восторг по поводу достижений психологии, позволяет Кавелину отметить в начале разговора, что в своем изучении деятельности человека эта молодая и перспективная наука пришла «на смену» философии». Но сконцентрировавшись, и уже более спокойно, он начинает рассуждать не в оптике «кто за кем пришел» и «кто кого главнее», а с позиции возможной интеграции «на равных». Обе отрасли знания могут решать одни и те же задачи с различных сторон. Философия может обозревать «объективно данные продукты духовной жизни», а психологии – изучать «способы и законы происхождения этих продуктов» [3, с. 638].

Точные науки, рассуждал ученый, как и психология, основывают свои выводы на критически обработанных впечатлениях. Разница состоит лишь в том, что теоретики естествознания имеют дело с впечатлениями, хладнокровно и безлико полученными от физического мира, а психологи имеют дело не только с фактами, но и с собственными впечатлениями. В этой связи Кавелин отводит большую роль субъекту познания, интерпретирующего «психологические продукты» в силу сложившихся у него самого представлений [3, с. 403, 575].

Спустя три года после работы «Задачи психологии» Кавелин пишет статью «Философская критика: По поводу полемики Лесевича и Соловьева» (1875), где прямо говорит о том, что современная философия должна стать «понимающей себя психологией» [4, с. 324]. Интегративность, в рассуждениях Кавелина, видится важным средством преодоления замкнутости отдельных наук, помогает им видеть и свои задачи, и общий смысл всех наук, занимающихся изучением человека во всех его проявлениях. Философия видится Кавелину основой для такого диалога наук. На его взгляд, основные начала философии присутствуют в каждой отрасли знания. «Как только опыт ... заставит нас критически посмотреть на эти основные начала, подвергнуть их проверке, – мы тотчас же становимся с философией лицом к лицу», – пишет Кавелин [4, с. 324].

Из этих рассуждений у Кавелина вырисовывается еще один аспект значения философии. Помимо логики и абстрактно-теоретических обобщений, философия выполняет роль «критика умственного движения». Потребность в философской рефлексии усиливается в переходные периоды развития общества, когда почва уходит из-под ног. «В такие

эпохи люди вынуждены искать себе точки опоры в системе осмысленных воззрений, прошедших через критику», – пишет Кавелин [4, с. 324]. Умственный и нравственный рост, как и цивилизационные достижения, выталкивают человека из старого порядка и заставляют создавать новый, отвечающий вызову времени. Именно в такой ситуации и нужна философия как средство рефлексии над собой, как критическое мышление. Сам термин «критическое мышление», разумеется, во времена Кавелина еще не использовался, он появится лишь спустя полстолетия. Но в рефлексии Кавелина уже намечается мысль о том, что критическое мышление может и должно стать той точкой, из которой начинается свое движение процесс интеграции наук, в частности, философии и психологии.

Достаточно всмотреться для примера в историю создания в России журнала «Вопросы философии и психологии» при содействии московского Психологического общества. Первая книга вышла спустя четыре года после смерти Кавелина, т.е. в 1889 году. Но слова организатора и первого редактора журнала, москвича Н.Я. Грота перекликаются с рассуждениями петербуржца Кавелина. «Из того факта, что мы считаем дело свое общественным, т.е. хотим и надеемся вложить свою лепту в развитие самосознания русского общества, вытекает прежде всего для нас задача не замыкаться в сферу узких, совершенно специальных интересов нашей науки. ... мы хотим дать новый орган, с особым содержанием и задачами, той части русского образованного общества, которая стремится к более глубокому анализу вопросов жизни», – пишет Грот во вступительной статье «О задачах журнала» [1, с. X-XI].

Выводы. В исследовательской позиции Кавелина видны две взаимопереплетающиеся стратегии: строгий детерминизм и гибкое мышление. Рассуждения Кавелина демонстрируют нам, по сути, триединство философской рефлексии, психологической науки и познающего субъекта. Философия позволяет изучать психические процессы и явления с помощью рациональных методов, наука делает это на основе многофакторного анализа, а субъект познания оперирует средствами научного языка, идеями, теориями, методами, а также руководствуется нравственными идеалами. В замыслах Кавелина интеграция философии и психологии во второй половине XIX века приобретает новые формы: поиск соподчинения или противопоставления предмета каждой из этих наук сменяется междисциплинарным видением и желанием делать одно общее дело – разными способами изучать человека во всей его полноте.

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ «Университетская философия в Санкт-Петербурге: опыт просопографического исследования» № 20-011-00071.

Библиографический список

1. Грот Н.Я. О задачах журнала // Вопросы философии и психологии. Т. 1. М.: Тип. И.Н. Кушнерёва, 1889. С. V-XX.
2. Гуревич П.С. Соотношение философии и психологии // П.С. Гуревич. Психология. М.: «Старик Ватулинг», 2005. С. 65-75
3. Кавелин К.Д. Задачи психологии // Кавелин К.Д. Собр. соч. в 4-х т. Т. 3. Наука, философия, литература. СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1899. С. 375-648.
4. Кавелин К.Д. Философская критика: По поводу полемики Лесевича и Соловьева // Кавелин К.Д. Собр. соч. в 4-х т. Т. 3. Наука, философия, литература. СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1899. С. 319-326.
5. Леньков С.Л. Трехуровневая психолого-педагогическая модель личности // Педагогика. 2018. № 6. С. 12-22.
6. Мазиллов В.А. Психология и методология: тенденции и перспективы развития / В сборнике: Новые тенденции и перспективы психологической науки. М.: Институт психологии РАН – 2019. – С. 11–42.
7. Михайлова Е.Е. К.Д. Кавелин о «встрече» новых смыслов философии, истории и психологии // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. 2019. № 1. С. 141-147.
8. Рубцова Н.Е. Экзистенциальный и духовный смыслы профессионального самоопределения // Философские науки. 2007. № 11. С.125-142.

УДК 159.9.01;159.9:001.8

Мясоед П.А.

К СОДЕРЖАТЕЛЬНОМУ ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ИНТЕГРАЦИЯ ПСИХОЛОГИИ»

«Неискоренимое стремление человеческого рассудка приводит к признанию единства всего существующего, к монизму».

А. Ф. Лазурский

Аннотация. Интеграция психологии видится в сопоставимом с историей эпистемологии движении мысли авторов теорий этой науки, монистически объясняющих природу и сущность психического.

© П.А. Мясоед, 2020

Ключевые слова: теория психологии, эпистемология, объективное и субъективное, мышление психолога, идея тождества мышления и бытия.

Annotation. The integration of psychology is seen in the thought movement comparable to the history of epistemology of the authors of the theories of this science, who monistically explain the nature and essence of the psychic.

Keywords: theory of psychology, epistemology, objective and subjective, psychologist's thinking, the idea of the identity of thinking and being.

Идея интеграции психологии – реакция на множество несоизмеримых объяснений природы психического с соответственно разным пониманием предмета этой науки [9]. Л. С. Выготский именно в этой связи говорит о кризисе психологии, выход из которого видит в выстроенной на основе марксистской категории практики теории общего плана [2]. В постсоветской психологии категория практики оказывается неостребованной, прерывается линия, представленная в эпистемологии способами преодолеть противопоставление Р. Декартом мышления субъекта и свойств познаваемого объекта [11]. Согласно Б. Спинозе, пространственно-геометрическое существование природы постигается мышлением как свойством природы. Согласно И. Канту, не познание следует согласовывать с объектом, а объект – со способом познания. Г. В. Ф. Гегель проводит идею тождества мышления и бытия, а К. Маркс наполняет ее материалистическим содержанием: мир познается средствами, выработанными в ходе исторической практики, потому мышление тождественно бытию. Это классическая эпистемология в форме субъектоцентризма, субстанциализма, процессуализма и неклассическая эпистемология в виде идеи тождества мышления и бытия [15]. Человек провозглашается точкой отсчета познавательного процесса, органом самопознания мира, носителем способности познавать мир в пределах своего мышления, выразителем закона бытия мира. Картезианский субъектоцентризм отзывается в психологии противопоставлением субъективного объективному, его преодоление порождает монистические теории как в эпистемологии, так и в психологии. Дисциплины объединяет путь от дуализма ко все более содержательному монизму. Отрывается возможность эпистемологического взгляда на психологию и психологического – на эпистемологию.

Психологи-марксисты становятся на путь борьбы с картезианской психологией, мышление психологов оказывается эпистемологически нагруженным, категория практики – средством построения монистических теорий психического, понимание категории определяет

объяснение природы психического. Практикой для Л. С. Выготского является опосредованное знаками общение людей в процессе труда [3], для С. Л. Рубинштейна – распрямление объекта и опредмечивание субъекта в деятельности, реализующей общественные отношения [17]. В последующем Л. С. Выготский переходит к понятию «значение» и исследует процессы сознания [4], а С. Л. Рубинштейн проводит «основную линию выхода за пределы марксизма» и развивает идею существования человека внутри бытия [18]. К категории практики Л. С. Выготский уже не обращается, а С. Л. Рубинштейн утверждает понимание практики как любых отношений человека с миром, включая созерцание. А. Н. Леонтьев находит у первого «круг сознания» [8], у второго – «двойственную детерминацию психического» [6], т. е. считает попытки монистического объяснения природы психического несостоятельными, сам же на место разграничения мышления и бытия ставит разграничение внутренних и внешних процессов деятельности, полагая, что только таким образом можно преодолеть дуализм в психологии [5]. С эпистемологической точки зрения, это поиски в области неклассической психологии, с психологической – монистические решения проблемы природы психического на основе категории, характеризующей способ бытия человека в мире.

Монистические теории предполагают наличие «клеточки»: у Л. С. Выготского это «знак», у С. Л. Рубинштейна – «действие», у А. Н. Леонтьева, в части представлений о личности [19], – «поступок». Клеточка – и основание решения проблемы соотношения субъективного и объективного, и источник интеграции психологического знания в рамках теории. Интегрируется не все знание, но за плюрализмом идей важно видеть совокупность определенным образом связанных форм монизма [12]. И это уже исторический путь интеграции психологии.

Мышление автора теории пребывает в движении, «клеточка» не остается неизменной, теория наполняется новыми идеями. А. Н. Леонтьев радикально изменяет направление анализа: предлагает начинать не с деятельности, а с образа [7]. Место идеи предметности образа теперь занимает идея образа предмета, где предметом является мир, мысль А. Н. Леонтьева достигает области мысли С. Л. Рубинштейна. В. А. Роменец движется дальше, дополняя идею С. Л. Рубинштейна о существовании человека внутри бытия: следует говорить о способе бытия – поступке. «Все следует понимать через способ существования человека, т.е. через человеческий срез как зеркало Вселенной» [16, с. 146]. Поступок – «клеточка» теории В. А. Роменца, разворачиваясь, она образует сложно организованную, интегрирующую историю человеческого самопознания, систему знания [13]. Ситуация показывает

зависимость поступка от значений, которыми человек наделяет жизнь; мотивация поступка – способность человека осуществлять выбор, преобразовывать независимое в зависимое; действие – реализация отношения между целью и средствами, выход человека в сферу моральных отношений, преобразование действительности; последствие – рефлексия о совершенном и содеянном. В историческом движении «поступковой спирали» человек способом своей практики осваивает мир и, через падения и взлеты, утверждает себя в освоенном. Поступок – основание культуры, психическое – момент поступка, мир предстает в форме способа его бытия и, отражаясь в образе как в зеркале, видит себя. С позиций эпистемологии, это субстанциализм, обогащенный новым содержанием категории практики, и новое монистическое решение проблемы соотношения субъективного и объективного.

Идея тождества мышления и бытия, являющаяся свидетельством неклассической эпистемологии, – идея непосредственного присутствия человека в познавательном процессе в форме способа бытия, каковым является мышление. Авторы идеи отрицают субъектоцентризм и возможно потому не принимают во внимание, что ее рождает их собственная мысль. Анализ мысли В. А. Роменца позволяет продолжить: теория познания, в любой ее форме, является историко-логико-психологическим продуктом. Ситуация, мотивация, действие, последствие, о которых он говорит как о компонентах поступка, – это и компоненты его мышления. На ситуацию психологического познания накладываются новые значения, рождается идея поступка и мотивирует к продолжению поисков; действием является разворачивание «клеточки» в теорию, последствием – идея канонической психологии, обобщающая определения поступка. Поступок как объект исследования конструируется мышлением, осуществляемым как поступок. Поступком как способом практики человека в мире является его мысль. Положение о психическом как своеобразном, в поступке, способе самоотражении мира согласовывается с идеей тождества мышления и бытия. Представляется возможным конкретизировать идею положением о непосредственном присутствии психолога в монистическом объяснении природы и сущности психического. «Круг познания», который образовывается, разрывается фактом непосредственного присутствия человека в бытии мира способом свойственного ему мышления.

Обращение к категории бытия гуманистической [1] и экзистенциальной психологии [10] круг познания не разрывает: объективное определяется через субъективное, последнее предстает в его самодетерминации. Это мышление в духе картезианского, далекого от идеи

тождества мышления и бытия, дуализма. Дуалистическим является и субъектный подход в постсоветской психологии [14]. Согласно С. Л. Рубинштейну, это «куций антропологизм, не учитывающий объективного места человека в мире» [18, с. 359], согласно В. А. Роменцу – «психология Мюнхгаузена, который сам себя вытягивает за волосы» [16, с. 826]. Идею тождества мышления и бытия демонстрирует мышление автора монистической теории психического и позволяет видеть вектор магистрального направления психологического познания. Высвечивается исторический путь психологии ко все более содержательному монизму. Это путь оперирующей категорией практики как способа бытия человека в мире мысли, объясняющей природу и сущность свойственного человеку психического. В самой себе мысль содержит идею интеграции психологию в виде теории, целостно охватывающей психическую реальность.

Признаком формально-логических определений понятия «интеграция психологии» является отрицание, что история психологии имеет логику; игнорирование содержания теорий, объясняющих природу и сущность психического; утверждение, что интеграция психологии возможна в будущем. На мой взгляд, интеграция психологии осуществляется в историческом движении психологической мысли, пролегает от прошлого, через настоящее, к будущему, но только тогда, когда это путь сопоставимого с историей эпистемологии монизма.

Библиографический список

1. Бинсвангер Л. Экзистенциально-аналитическая школа мысли // Экзистенциальная психология / пер. с англ. Москва : Апрель Пресс & ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 308-332.
2. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование // Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 1. С. 291-436.
3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 3. С. 5-328.
4. Конспект доклада Л. С. Выготского «О сознании» // Вопросы психологии. 2014. № 6. С. 75-88.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. : в 2 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 2. С. 94-231.

6. Леонтьев А. Н. О книге С. Л. Рубинштейна «Основы общей психологии». Материалы к дискуссии // Леонтьев А. Н. Философия психологии. Из научного наследия. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1994. С. 226-228.
7. Леонтьев А. Н. Образ мира // Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. : в 2 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 2. С. 251-261.
8. Леонтьев А. Н. Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского (критическое исследование) // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 108-124.
9. Мазилев В. А. Методология психологической науки: История и современность. Ярославль : РИО ЯГУ, 2017. 419 с.
10. Маслоу А. Психология бытия / пер. с англ. Москва : Рефл-бук; Киев : Ваклер, 1997. 304 с.
11. Мясоед П. А. Категория практики и методология психологии // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 106-115.
12. Мясоед П. А. Плюрализм и монизм в методологии психологии // Методология современной психологии. 2015. Вып. 5. С. 146-159.
13. Мясоед П. А. Роменец Владимир Андреевич: данные биографии // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 5. С. 51-75.
14. Мясоед П. А. Советская и постсоветская психология: проблема преемственности // Вопросы психологии. 2018. № 4. С. 128-139.
15. Мясоед П. А. Человек в теории познания и психологическое познание человека (к вопросу о соотношении эпистемологии и психологии) // Методология и история психологии. 2018. Вып. 3. С. 105-126.
16. Роменец В. А. Історія психології ХХ століття / В. А. Роменець, І. П. Маноха. Київ : Либідь, 1998. 989 с.
17. Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса // Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973. С. 19-46.
18. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург : Питер, 2003. С. 281-426.
19. Соколова Е. Е. К проблеме методологии построения общепсихологической теории в школе А. Н. Леонтьева // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 4. С. 163-178.

Позняков В.П.

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ. ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Аннотация. В докладе излагаются авторские представления об интеграционных процессах в развитии социально-психологического научного знания. Рассматривается история появления новых отраслей социальной психологии на стыке с другими науками, изучающими человека и общество. Перспективы интеграции связаны с обращением учёных к исследованию новых социальных явлений и проблем развития российского общества.

Ключевые слова: история психологии, социальная психология, интеграция.

Annotation. The report sets out the author's ideas about the integration processes in the development of socio-psychological scientific knowledge. The history of the emergence of new branches of social psychology at the junction with other sciences that study man and society is considered. The prospects for integration are connected with the appeal of scientists to the study of new social phenomena and problems of development of Russian society.

Keywords: history of psychology, social psychology, integration.

Проблемы интеграции психологического знания в полной мере являются приоритетными проблемами современной фундаментальной психологии [См.: 6, 7 и др.]. Эти проблемы затрагивают не только вопросы, связанные с интеграцией теоретических подходов и методологических принципов психологических исследований, но и интеграцию предметных областей психологической науки в целом и её отдельных отраслей. Целью доклада является изложение представлений автора об интеграционных процессах в развитии социально-психологического научного знания, связанных с появлением новых отраслей социальной психологии (или междисциплинарных областей научного знания) на стыке с другими общественными и гуманитарными науками, т.е. науками, изучающими человека и общество. Прежде всего, хочется обратить внимание читателей на один важный аспект значения термина

«интеграции», связанный с такими понятиями, как объединение, восстановление, восполнение в целое ранее разнородных частей и элементов: «... сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разрозненных частей и элементов. Процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы - в этом случае они ведут к повышению уровня её целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее несвязанных элементов» [10, с. 210]. Представленное определение полностью применимо к характеристике исторического развития социально-психологической науки, её современного состояния и тенденциям развития.

Анализ истории становления социальной психологии в российской науке, выполненный Е.А. Будиловой [См.: 1, с. 21-317], показал, что социально-психологические проблемы впервые начали разрабатываться в отечественной науке ещё до оформления социальной психологии в качестве самостоятельной науки или отрасли психологической науки. Исторически первые теоретико-эмпирические исследования, которые с точки зрения современных представлений о предмете социальной психологии и области явлений, которые она изучает, можно определить как социально-психологические исследования, изначально проводились в рамках других общественных наук: этнографии, правоведения, языкознания, военной науки, психиатрии и др. Но уже в этих исследованиях формировались основы теоретических представлений о предмете будущей науки, её методах и объектах исследования.

Сходные процессы сопровождали становление социальной психологии во всём мире. Достаточно привести в качестве примера работы немецкого психолога В. Вундта, [См.: 2 и др.]. В своём капитальном труде, посвящённом исследованию психологии народов, автор обращается к исследованиям не только этнографов, но и представителей других отраслей гуманитарного знания, занимающихся изучением языка, религии, искусства, нравственности и пр. Характерно, что в качестве объектов этих первых научных исследований выступали психические явления, характерные для больших социальных общностей, которые позднее получили в отечественной науке обозначение явлений общественной (или коллективной) психологии. Уже эти первые обращения психологов к исследованию общественных явлений отчётливо продемонстрировали этнокультурную и историческую специфику явлений общественной психологии.

Процесс становления социальной психологии как самостоятельной науки на рубеже 19-20 вв. сопровождался активными дискуссиями о предмете, взаимосвязях с «материнскими» дисциплинами – социоло-

гией и психологией, разнообразием исходных теоретических и методологических позиций исследователей. Однако в России (точнее говоря, в Советском Союзе) этот процесс сменился длительным периодом господства одного, условно единого подхода к пониманию явлений общественной психологии, основанного на положениях исторического материализма. В период возрождения отечественной социальной психологии и её интенсивного развития в 1960-е – 1970-е годы XX в. междисциплинарные связи социальной психологии вновь стали предметом теоретического осмысления, теперь уже с позиций марксистской философии. На взаимосвязь социальной психологии с другими общественными науками и роль социальной психологии в решении общенаучных проблем в качестве характерной особенности развития социальной психологии указывала Е.В. Шорохова [11, с. 5). К.К. Платонов, характеризуя систему психологического знания, в качестве внешнего критерия дифференциации психологических наук также называл «связи психологической науки с другими науками и обслуживаемыми ими отраслями практики, совместное решение с ними теоретических вопросов, необходимых для практики этой смежной науки, однако при преобладающем значении теории психологической науки. В силу последнего эти появляющиеся на стыках науки остаются именно психологическими науками или их отраслями» [8, с. 209]. В качестве отраслей социальной психологии, сложившихся к тому времени, Платонов называл палеопсихологию, историческую психологию, этнопсихологию, экономическую психологию, психологию искусства и психологию религии (там же).

Справедливость высказанных Платоновым и Шороховой суждений была подтверждена всем дальнейшим ходом развития отечественной социальной психологии, который в полной мере можно характеризовать как процесс становления новых отраслей социальной психологии на основе развития междисциплинарных связей, появления новых научных направлений за счёт обращения исследователей к новым сферам и явлениям общественной жизни людей и исследования психологических аспектов социальных проблем современного российского общества [3]. При этом нельзя не отметить прямую обусловленность появления и развития новых отраслей социально-психологического знания процессами и тенденциями развития российского общества и возникающими в этой связи новыми социальными проблемами. Так, если в советский период истории нашей страны в последние его десятилетия (1970-е – 1980-е годы) наиболее интенсивно развивались такие отрасли социальной психологии, как социальная психология труда и управления, педагогическая социальная психология, то в период радикальных экономических и

политических реформ, который сопровождался обострением межэтнической напряженности, ростом преступности и конфликтов, более интенсивно стали развиваться сравнительно новые для отечественной науки исследования в области экономической и политической психологии, психологии конфликта. Вместе с тем, новый импульс в своём развитии получили исследования в области этнической и исторической психологии.

Перспективы интеграции.

Современное состояние социальной психологии и перспективы её дальнейшего развития связаны с обращением учёных к исследованию новых социальных явлений и проблем развития российского общества. В качестве примера можно привести исследования явлений массового сознания и поведения, глобальных процессов, выполняемые в Институте психологии РАН. [См.: 4, 9 и др.]. Весьма актуальными представляются исследования социально-психологических явлений и проблем жизнедеятельности интернет-сообществ, социально-психологических проблем, связанных с развитием роботизации и искусственного интеллекта. Эти и другие новые проблемы, и направления исследований в области социальной психологии становятся источниками и факторами интеграции социальной психологии в процессе её взаимодействия с другими отраслями научного знания о человеке и обществе, включения в сферу научных исследований всё новых сфер общественной жизни, новых областей социальной практики и новых проблем, возникающих в процессе развития нашего общества.

Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием ФАНО № 0159-2020-0006.

Библиографический список

1. Будилова Е.А. На рубеже веков: Очерки истории русской психологии конца XIX – XX века / Под общ. Ред. В.И. Белопольского, А.Л. Журавлёва. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.
2. Вундт В. Проблемы психологии народов. М.: Академический проект, 2010.
3. Журавлёв А.Л. Актуальные проблемы социально ориентированных отраслей психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
4. Журавлёв А.Л., Соснин В.А., Китова Д.А. и др. Массовое сознание и поведение. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
5. Мазилев В.А. Интеграция психологического знания. Ярославль: МАПН, 2009.

6. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н., Ансимова Н.П., Цымбалюк А.Э. Интеграция сообщества и интеграция науки / Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 235-241.
7. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. М.: Наука, 1982.
8. Психологические исследования глобальных процессов / М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
9. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская Энциклопедия, 1983.
10. Шорохова Е.В. Социальная психология (проблемы и задачи) // Методологические проблемы социальной психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1975. С. 3-16.

РАЗДЕЛ 2

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПСИХОЛОГИИ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ДОВЕРИЕ КАК ИНТЕГРИРУЮЩИЙ МЕХАНИЗМ В ОНТОГЕНЕЗЕ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Рассмотрены условия формирования доверия в онтогенезе как интегрального механизма, определяющего специфические особенности взаимодействия с другими людьми и успешности деятельности.

Ключевые слова: доверие, онтогенез, личность, социализация, интеграция.

Annotation. The conditions of building trust in ontogenesis as an integral mechanism determining the specific features of interaction with other people and the success of the activity are considered.

Keywords: trust, ontogenesis, personality, socialization, integration.

Доверие рождается из социальной реальности в процессах ранней социализации и затем постоянно возвращается в нее как действующий интегральный фактор социальной коммуникации. Психика в целом, все психические функции, феномены и содержание психики являются результатом активности индивида, развитой социальной формой которой является человеческая деятельность. Доверие относится к числу важнейших социально-психологических феноменов, которые формируются в результате активности-деятельности. Оно существует, с одной стороны, как фоновое содержание практически любой деятельности, с другой – как своеобразная интегральная «субстанция» (тонкое ощущение ситуации), на которой деятельность развертывается [2; 3; 7; 8].

Важнейшим аспектом исследования феномена доверия является онтогенетический процесс его формирования. Доверие начинает формироваться как вторичный интегральный результат человеческой активности с первых мгновений жизни младенца. То, как отвечает внешняя среда на потребности младенца, формирует сначала слабо дифференцированное, а затем все более расчлененное отношение младенца к условиям этой среды. Одним из моментов этого отношения выступает то его содержание, которое в развитой своей форме может быть охарактеризовано как отношение доверия / недоверия к этим условиям [1; 5; 8; 9].

Условия среды, которые максимально способствуют удовлетворению потребностей, одновременно являются условиями формирования

доверия к ним. Доверие не является беспредметным, оно всегда относится к определенным условиям, в которых успешно достигается результат деятельности по удовлетворению актуальной потребности. Таким образом, всякая деятельность помимо своего основного предмета (предмета деятельности) имеет и ряд других, косвенных, предметов, которые соотносятся со вторичными результатами деятельности. В частности, доверию / недоверию как вторичному результату деятельности в качестве его предмета отвечает: 1) либо тот объект, на который деятельность направлена, со стороны его влияния на успешность / неуспешность достижения цели деятельности; 2) либо те условия среды, которые также определяют успешность / неуспешность достижения цели деятельности; 3) либо и то, и другое в их сочетании. В первом случае, например, направленность активности ребенка на другого ребенка в зависимости от поведения этого ребенка (миролюбивое или агрессивное) внесет свой вклад в формирование доверия или недоверия к другим детям (и другим людям вообще). Во втором случае, скажем, наш ребенок общается с другим ребенком в присутствии своей матери, которая, с одной стороны, одним своим присутствием меняет ситуацию в силу своего взрослого авторитета перед детьми, снимая возможную агрессию детей, с другой – специально организует активность детей в более конструктивном русле [1; 2; 4; 6].

Таким образом, предмет доверия – тот фактор среды, который определяющим образом влияет на успешность / неуспешность достижения цели деятельности. Успешность / неуспешность удовлетворения актуальной потребности (достижение поставленной цели) является пропорциональным интегрированным критерием доверия по отношению к предмету доверия: уровень доверия определяется успешностью деятельности. Собственно, доверие как интегральное образование в основном формируется по этому механизму – в прямом взаимодействии субъекта с объектом доверия. И такое взаимодействие в целом формирует адекватный уровень доверия. В отношении условий деятельности такой прямой зависимости нет. Ребенок не теряет доверие к матери, если доверие к ней уже сформировано, только потому, что в ее присутствии его обидел другой ребенок, наоборот, он бросается к ней за утешением и защитой.

Систематические трудности по удовлетворению потребностей в определенных условиях среды, особенно в первый год жизни, формируют недоверие к этим условиям и соответствующие жизненные стратегии. Может существовать постоянный дефицит в удовлетворении социальных потребностей, что ведет к значительным личностным патологиям. Ситуация полного благоприятствования в удовлетворении потребностей также негативна по своим последствиям, т.к. не ведет к развитию

ребенка, его поисковая активность тут же гасится удовлетворением потребности, а в перспективе ведет к неадекватным, завышенным ожиданиям от жизни, а в ряде случаев и к личностной патологии также. Соответственно, только некоторый посильный элемент трудностей в удовлетворении потребностей, мера этих трудностей, является, с одной стороны, развивающим моментом для ребенка, с другой – формирует более объективное отношение к действительности и реалистичные жизненные стратегии.

Когда формирование относительно завершено, личность может пребывать в той же социальной среде, которая сформировала определенный уровень доверия / недоверия, и этот уровень будет вполне адекватен данным социальным условиям. Но чаще бывает так, что социальная миграция приводит индивида в новые условия среды. Прежние механизмы ответа на социальные манифестации по критерию доверия оказываются неадекватны. Начинается процесс социализации в новых условиях. И если рассогласование между прежними моделями поведения и востребованными новыми условиями значительны, то она неэффективна. На этот процесс, конечно, накладываются индивидуальные различия, психологическое многообразие среды первичной социализации, ряд других факторов, но как общая тенденция: реадaptация тем сложнее, чем существенней различие между ранее усвоенными и объективно необходимыми социальными программами. Как результат, в одних и тех же социальных условиях можно обнаружить индивидов с разным уровнем доверия, обусловленным их прежним опытом.

В процессе своего развития отношение доверия приобретает у индивидов все более значительное дифференцирование к отдельным условиям среды: людям, социальным явлениям, товарам, видам информации и т.п. Это выступает еще одной закономерностью онтогенеза доверия. То есть одни условия среды вызывают высокий уровень доверия, другие более низкий, третьи сильное недоверие и т.д. В зависимости от этого выстраиваются отношения с этими условиями среды. С другой стороны, ряд активных агентов социальной среды с теми или иными целями стремятся повысить уровень доверия к себе. Это можно увидеть, собственно, во всех социальных сферах: в управлении, педагогике, медицине, массовой культуре, политике, коммерции, рекламе и т.д.

Итак, социально-психологический феномен доверия имеет свои истоки в онтогенезе индивида и в целом обусловлен рядом социальных факторов. Во-первых, каждый индивид, социальная группа, общество в целом характеризуются определенным уровнем базового интегрированного, или онтологического, доверия. Для индивида – это тот уровень доверия, который был задан социальными условиями его формирования в

самый ранний период развития. Для социальных групп и данного общества – это интегрированная характеристика уровня доверия, специфичного для них. Во-вторых, доверие является как выражением интегрального отношения индивида или группы к среде или ее отдельным факторам, так и избирательного. Можно не доверять данному индивиду, основываясь на опыте взаимоотношений с ним, и доверить ему в конкретной ситуации в силу учета определенных обстоятельств. Можно не доверять данной социальной среде в целом и доверять конкретным людям. В-третьих, существуют индивидуальные различия по параметру доверия. Есть индивиды с высоким уровнем доверия, средним и низким. Есть индивиды, отвечающие жесткой интегрированной реакцией доверия / недоверия на условия среды, слабо учитывающие тонкие различия условий, но существуют и более сензитивные, более гибкие индивиды, принимающие в расчет своеобразие актуальных условий.

Таким образом, генезис доверия – это процесс формирования интегрированного социального качества личности, которое определяет целостную реакцию индивида на наличные социальные условия. Это интегрированное социальное качество составляет основу, на которой формируется специфическое отношение к конкретным условиям по определенным основаниям и которое задает исходный модус этого отношения.

Библиографический список

1. Антоненко И.В. Доверие: понятие, генезис, структура [Текст] // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2015. Т.9. №2. С.34-44.
2. Антоненко И.В. Социальная психология доверия [Текст] // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность. Сб. статей Междунар. научно-практ. конф. В 8 ч. Ч. 7 / под ред. В.С.Белгородского и др. М.: МГУДТ, 2016. С.31-39.
3. Зинченко В.П. Психология доверия [Текст]. Самара: Изд-во СИОКПП, 2001.
4. Карицкий И.Н. Экспликация предмета психологии [Текст] // Методология и история психологии. 2006. Вып. 1. С.105-118.
5. Карицкий И.Н. Воспитание в эпоху тотального господства СМИ [Текст] // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность. Сб. статей Междунар. научно-практ. конф. В 8 ч. Ч. 6 / под ред. В.С.Белгородского и др. М.: МГУДТ, 2016. С.59-67.
6. Мазилев В.А. Актуальные методологические проблемы современной отечественной истории психологии [Текст] // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т.2. №2. С.202-210.
7. Селигмен А. Проблема доверия [Текст]. М.: Идея-Пресс, 2002.

8. Скрипкина Т.П. Методологический анализ проблемы доверия [Текст] // Прикладная психология. 1998. №1. С.76-85.
9. Эрикссон Э.Г. Детство и общество [Текст]. СПб.: Питер, 2018.

УДК 159.9

Бакшутова Е.В.

СКРИПТОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ СЕТЕВОГО МИРОТВОРЧЕСТВА

Аннотация. В статье предлагается к обсуждению проблема сетевого миротворчества как практики минимизации агрессии в онлайн-коммуникациях. В качестве метода применяется скриптоимплантация – внедрение конвенционального текста-импланта в деструктивную онлайн-дискуссию либо для достижения согласия, либо для изменения ракурса внимания коммуникантов, либо для разрушения коммуникации, чтобы дискуссия «разладилась», не возникло согласия, способного привести к совместной деятельности. Автором представлены результаты нескольких исследований – по выявлению доминирующих негативных установок коммуникации, их лингвopsихологических маркеров; также приведен пример скриптоимплантации в триггерных онлайн- в русскоязычном секторе социальной сети Facebook.

Ключевые слова: сетевое миротворчество, скриптор, скриптоимплантация, конвенционализация.

Annotation. The article proposes to discuss the problem of network peacemaking as a practice of minimizing aggression in online communications. As a method, script implantation is used - the introduction of a conventional text-implant into a destructive online discussion either to reach agreement, or to change the angle of attention of the communicants, or to destroy communication so that the discussion "goes wrong", there was no consent that could lead to joint activity. The author presents the results of several studies - to identify the dominant negative attitudes of communication, their linguopsychological markers; there is also an example of script implantation in online triggers in the Russian-speaking sector of the social network Facebook.

Keywords: network peacemaking, scripting, script-implantation, conventionalization.

Миротворчество – явление одновременно и близкое всем, и удаленное. Удаленное, поскольку миротворчество – дело ООН и других политических и военных организаций, миссий и организаций доброй воли. Близкое, т.к. в обыденной жизни многим из нас приходилось быть миротворцами. Интегрируя опыт реальных практик миротворчества [3], подход к психике как источнику собственной активности [4], а также методы гуманитарных наук, мы предлагаем понятие и практику сетевого миротворчества.

Сетевое миротворчество – пока зарождающаяся социальная практика, но она крайне необходима, поскольку все более значительную часть жизни мы начинаем проводить в виртуальных социальных сетях, а уровень агрессии, с которым сталкиваются пользователи, чрезвычайно высок. В отличие от реального миротворчества, сетевое может осуществляться без согласия сторон, это скрытое управление коммуникацией при помощи текстов – скрипт или скриптов. Сетевое миротворчество – это минимизация агрессии в онлайн-коммуникациях, препятствующая психотизации общества. Синтез групповых позиций согласия на самом деле представляет собой распрямление устойчивых связей значений, порождающих агрессию, для последующего сочетания новых значений понятий как результатов воображения и перегруппировки. Диссеминация позиций коммуникаторов и роевой этос дискуссии позволяет эмпирически определять разрывы и перестановки связей между позициями и реорганизовывать их значения. Именно это свойство сетевой коммуникации используется нами с целью конструирования группового согласия и его экстраполяции в текстопотоки на основе процессов ассоциации и диссоциации семантики смыслов.

Переходя к конструированию эмпирических моделей согласования ценностных ориентаций скриптов в условиях взаимного агрессивного неприятия, мы исходим из методов минимизации сетевой агрессии: 1) скриптоимплантирования миротворческих «постов»-конгруэнтнов; 2) криптоконверсии - реинтеграции сетевого текстопотока; 3) сетевого криптоальянса направленностей/установок согласия.

Задача сетевого миротворца: создание текстов – синтезаторов согласия в ситуации токсичной агрессии коммуникации (общения, отношений), способных «переключать» взгляды на предмет дискуссии через приспособление смысловых доминант текстопотока к видению предмета в новом ракурсе согласия. Решая ее, мы ждем от импланта обеспечения возможности управления групповым дискурсом с помощью мыслительного конструкта, то есть семиургии, изменяющей когнитивное пространство групповой дискуссии.

Экспериментальная модель реализации методов минимизации агрессии: подготовительный этап обоснования необходимости превентивного воздействия в групповой коммуникации; индукирование «поста»-конгруэнта в групповом контенте (имплант – потенциал согласия); размещение импланта в текстопотоке и анализ последствий; скрининг процесса идентификации соглашения.

На протяжении 2018-2019 гг. нами проведена серия поисковых экспериментов, позволяющая утверждать, что сетевое миротворчество возможно [1; 2].

В первую очередь, на основе анализа текстов онлайн-дискуссий (N=100) русскоязычном секторе социальной сети Facebook, нами были выявлены негативные эмоциональные реакции, доминирующие в сетевой коммуникации. Более 10000 комментариев проанализированы при помощи компонентного анализа, интент-анализа, грамматики переходных и непереходных глаголов – эти методы позволили выявить лингвистические выражения деструктивных реакций. Коллективные страхи кодируются лексикой, выражающей фрустрацию, негативизм, обесценивание, депрессию; ресентимент маркируется словами неприязни, ненависти, зависти; агрессия конструируется высказываниями – оскорблениями, угрозами, троллингом и враждебностью. Такая доминанта коммуникации скриптосообществ как «идеологический сепаратизм» проявляется в феноменах обособления, противоборства, экстремизма, шовинизма, дискредитации, втравливания; «интеллектуальный терроризм» – в неистовстве, ярости, обезличивании, провокации. Эти маркеры позволяют диагностировать характеристики дестабилизации целевой аудитории онлайн-ового сетевого сообщества в аспектах: наличие в сетевом дискурсе категориальных аттракторов угроз (дискредитации общественных ценностей и призывов к незаконной деятельности); функционирование доминанты коллективных реакций, эмоционально опредмеченных идеологической конструкцией агрессии, продуцируемых переживаниями страхов, недоверия и ненависти к субъективно выделенным объектам реальности; рост злокачественной агрессии (немотивированной жестокости и деструктивности), сопровождаемой стремлением к максимально возможному разрушительному эффекту; проведение общественно опасных информационно-пропагандистских кампаний провокационного характера, ориентированных на внедрение агрессивных, экстремистских и сепаратистских настроений.

Также нами выявлены модели триггерных дискуссий, а именно: провокативные модели бегства как ухода от борьбы с враждебным окружением, беспомощности – зависимости, боли – страха гибели, страха неудачи, насилия как немотивированной агрессии, социального произвола, запрета на сопротивление жертвы, отвержения – дискриминации,

дистанцирования, уничижения как самобичевания, покаяния, инсинуации, хамства, шантажа, дискредитации, служат отделения агрессии от соблюдения социальной нормы.

Нами был проведен и эксперимент по скриптоимланатации. Исходя из гипотезы, что конструктивная конвенционализация дискуссии может быть достигнута при 30 % конвенциональных позиций пишущих, мы использовали три дискуссии, начатых 18 мая 2019 г. (посвященных противостоянию горожан в Екатеринбурге из-за строительства храма и гибели журналиста С. Доренко).

Компонентный анализ результатов на качественном уровне подтвердил верифицируемость гипотезы исследования. Так, эксперимент с текстом, посвященным храму, продемонстрировал преобладание деструктивных доминант, не позволившее развиться эффекту конвенционализации в полной мере, несмотря на то, что автор текста изначально был настроен на миротворчество и по мере развития дискуссии вел себя как миротворец. Это позволило обеспечить снижение радикальности высказываний в силу изменения интенции дискуссии конфронтации на диалог. Эксперименты по внедрению текста-импланта о добре и зле в разные дискуссии о гибели С. Доренко отмечены ростом конвенциональной интенции дискуссии. В эксперименте были использованы когнитивные модели скрипторики (термин М.Н. Эпштейна [5]): в первом эксперименте – десенсибилизации деструктивности, во втором и третьем – рефлексивного портретирования героев дискуссии; установочного подкрепления смысловых доминант или вытеснение их на периферию сознания в ситуации девиантности намерений субъекта коммуникации.

Результаты исследования привели к выводу, что дальнейшее экспериментирование в сфере сетевого миротворчества не только способно противостоять агрессивному влиянию текстовых материалов, но и позволяет интегрировать в практику различные модели познания.

Материал подготовлен в рамках выполнения проекта РФФИ 18-013-00171 А.

Библиографический список

1. Бакшутова, Е.В. Конфронтационные установки дискуссионных сообществ русскоязычного сектора сети Facebook [Текст] / Е.В. Бакшутова // Вестник УдГУ. Серия Социология. Политология. Международные отношения, 2019. – Том 3, вып. 4. – С.402-408. DOI: 10.35634/2587-9030-2019-3-4-402-408
2. Бакшутова, Е.В. Сетевые войны, полилог и скриптоконвенция в общественно деструктивных онлайн-группах [Текст] / Е.В. Бакшутова //

Вестник СамГТУ. Серия «Психолого-педагогические науки», 2019. – №3(43). – С.6-18. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2019.3.1

3. Корниленко, А.В. Феномен миротворчества в современной системе международной безопасности [Текст] / А.В. Корниленко // Вестник РУДН, серия Политология, 2014. – № 3. – С.128–135.

4. Мазиллов, В.А. Интеграция в психологии: методологические аспекты [Текст] / В.А. Мазиллов // Педагогика. Психология. Социокинетика, 2018. – № 2. – С.21–25.

5. Эпштейн, М.Н. От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир [Текст] / М.Н. Эпштейн. – М.-СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2016. – 480 с.

УДК 159.922

Жбанкова Н.В., Лукьянченко Н.В.

ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Представлена разработанная на основе эмпирического исследования интегративная модель когнитивного стиля личности. Описаны выстроенные в логике модели когнитивно-стилевые профили студентов, обучающихся по двойной специальности с разной степенью успешности.

Ключевые слова: когнитивный стиль, сенсорный уровень, перцептивный уровень, мета-когнитивный уровень, когнитивная гибкость.

Annotation. An integrative model of a cognitive personality style developed on the basis of empirical research is presented. Cognitive-style profiles of students in a dual specialty with varying degrees of success are described in the logic of the model.

Keywords: cognitive style, sensory level, perceptual level, meta-cognitive level, cognitive flexibility.

Проблематика когнитивных стилей оформилась во второй половине прошлого века на стыке психологии восприятия и дифференциальной психологии в контексте попыток найти не связанные с уровневыми оценками факторы продуктивности познавательной деятельности. Когнитивный стиль понимался как устойчивая типологическая особенность переработки информации [5]. Такие особенности определялись

как независимые друг от друга рядоположенные биполярные характеристики: аналитичность - синтетичность, полнезависимость - полезависимость, когнитивная сложность - когнитивная простота, рефлексивность - импульсивность) [7]. Б.Л. Ливер, характеризуя познавательную деятельность учащихся, предложила рассматривать одновременно несколько таких характеристик и добавила к уже известным параметр «ведущая модальность восприятия информации» (визуальная, аудиальная, кинестетическая) [3].

Позднее когнитивные особенности стали рассматриваться как важные составляющие индивидуальности человека, выступающие как единое целое [4]. При таком подходе под стилем понимается не типологическая характеристика, которых можно набрать множество [1], а присущий индивиду устойчивый паттерн проявлений, определяемый особенностями связей между разными параметрами индивидуальности [6], с одной стороны, и между этими параметрами и ситуативными переменными – с другой [2]. Такой подход создает возможность разработки продуктивных с академической и практической точки зрения объяснительных моделей индивидуальных особенностей познавательной деятельности человека.

В свете вышеизложенного было проведено исследование, направленное на выявление связей между когнитивно-стилевыми характеристиками и разработку на этой основе интегральной модели когнитивного стиля личности. В исследовании приняли участие студенты Красноярского государственного педагогического университета, обучающиеся по двойной специальности «история - английская филология» с разной степенью успешности, в количестве 127 человек.

Методическое обеспечение исследования составили: тест определения ведущих модальностей, «Прогрессивные матрицы Равена» (критерий скорости и ошибок выполнения), Тест подбора парной фигуры, тест «Фигуры в охватывающей конфигурации Готшалда», Тест репертуарных решёток, Тест интеллектуальной лабильности. Продуктивность познавательной деятельности определялась посредством экспертной оценки успешности в освоении дисциплин двойной специальности. Полученные данные обрабатывались методами математической статистики (описательная статистика, корреляционный анализ, кластерный анализ, выявление достоверных различий). Анализ и обобщение результатов исследования позволили разработать трёхуровневую когнитивно-стилевую модель.

Каждый уровень модели представлен определенным набором компонентов, которые образуют не только связи на своем уровне, но и

формируют межуровневые связи по типу сложной проекции между компонентами соседних уровней. Уровневая организация когнитивно-стилевой модели включает: сенсорный уровень (доминирующие сенсорные модальности: визуальная, аудиальная и кинестетическая); перцептивный уровень (преобладание дискретности, либо цельности представления информации и сукцессивного, либо симультанного принципа её переработки); метакогнитивный уровень (особенности социальных, ценностных ориентиров, включаемых в регуляцию познавательных процессов: время, оценка, мотив, долг, ресурс, окружение/группа, эмоции, темп, частотность). Структурообразующим фактором в этой сложной системе выступает когнитивная гибкость, обеспечивающая качество внутриуровневых и межуровневых связей компонентов когнитивного стиля.

В соответствии со структурой описанной модели и на основе данных исследования оформились стилевые профили студентов по типу образования связи когнитивно-стилевых характеристик.

Однокомпонентный профиль. Сенсорный уровень: доминирует какая-либо одна из модальностей, аудиальная или кинестетическая. Перцептивный уровень: принцип переработки информации либо сукцессивный (при доминировании аудиальной модальности), либо симультанный (при доминировании кинестетической модальности). Метакогнитивный уровень: специфическими для данной группы предикторами являются форма подачи информации и эмоциональные ассоциации, ею вызванные. Когнитивная гибкость низкая. Респонденты с однокомпонентным профилем имеют слабые успехи в освоении учебного материала.

Двухкомпонентный профиль 1. Сенсорный уровень: активированы две модальности: аудиальная и кинестетическая. Перцептивный уровень: дискретность представления информации и сукцессивный принцип её переработки, свойственные аудиальной модальности, в сочетании с цельностью и симультанностью кинестетической модальности определяют выраженность в познавательной деятельности характеристики «аналитичность». Мета-когнитивный уровень: специфические для этого профиля предикторы - частотность (повторяемость) операций и внешняя оценочность. Когнитивная гибкость средняя. Студенты с таким стилевым профилем успешны преимущественно в изучении лингвистических дисциплин.

Двухкомпонентный профиль 2. Сенсорный уровень: активированы визуальная и кинестетическая модальности. Перцептивный уровень: дискретность и симультанность визуальной модальности в сочетании с цельностью и симультанностью определяют выраженность в по-

знавательной деятельности характеристики «синтетичность». Мета-когнитивный уровень: предикторы, специфические для этого профиля: эмоциональность и темпоральность (скорость операций). Когнитивная гибкость средняя. Студенты с таким стилевым профилем успешны преимущественно в изучении предметов исторического цикла.

Двухкомпонентный профиль 3. Сенсорный уровень: доминируют аудиальная и визуальная модальности. Перцептивный уровень: преимущественно аналитический способ переработки информации. Мета-когнитивный уровень: специфические предикторы - мотив и форма переработанной информации. Когнитивная гибкость средняя. Студенты с таким профилем успешны преимущественно в изучении лингвистических дисциплин.

Трёхкомпонентный профиль. Сенсорный уровень: активированы все модальности. Перцептивный уровень: аналитичность продуктивно сочетается с синтетичностью в переработке информации. В информационном поле выделяются его значимые составляющие, которые последовательно сравниваются, анализируются, образуя в итоге целостную композицию. Мета-когнитивный уровень: специфические предикторы - время (ограничения или их отсутствие), ресурс (какие есть/нет ментальные возможности) и объем перерабатываемой информации. Когнитивная гибкость высокая. Студенты с таким профилем успешны в освоении всех учебных дисциплин разных циклов.

Библиографический список

1. Каменских Д.В. Дихотомия «Интегральность – дифференциальность» как сквозная характеристика когнитивного стиля // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2015. №1-2. С. 200-203.
2. Либин А.В. Стилевые и темпераментные свойства в структуре индивидуальности. М.: Прогресс, 1993. 185 с.
3. Ливер Б.Л. Методика индивидуального обучения иностранному языку с учётом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: дис. канд. пед. наук. М., 2000. 191 с.
4. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. СПб.:Питер, 2004. 384с.
5. Adebisi T.A. 2015. Effects of Cognitive Styles and Understanding of Concept on Achievements of Students in Secondary School Physics Practical // Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS).Vol.6, №2. 123-127.
6. Ehrman M.E., Leaver B.L. 2017. Cognitive Styles in the Service of Language Learning/ System, №31, 393-415.

7. Kozhevnikova M. 2015. Cognitive Styles in the Context of Modern Psychoogy. Toward an Integrated Framework of Cognitive Style // Psychological Bulletin. V. 133. №3. 464-481.

УДК 159.95

Зеленкова Т.В.

О МНОГОУРОВНЕВОЙ ИНТЕГРАТИВНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗА МИРА

Аннотация. С позиций интеграционной парадигмы образ мира рассматривается как многоуровневая неравновесная система, ядро которой определяется конкретным уровнем и структурой связей, а периферия – разнообразными формами бытия.

Ключевые слова: интеграция, образ мира, модель, структура.

Annotation. From the perspective of the integration paradigm, the image of the world is considered as a multi-level nonequilibrium system, the core of which is determined by the specific level and structure of relations, and the periphery - by various forms of being.

Keywords: integration, world image, model, structure.

Проблема интеграции психологического знания становится сегодня одной из наиболее обсуждаемых проблем современной психологии. Признание необходимости и значимости ее решения свидетельствует о начале нового периода зрелости методологической мысли, ее переходу на более высокий уровень развития.

С позиций интеграции можно говорить о разных формах ее реализации: на уровне так называемой «глобальной» психологии, на уровне сложившихся к настоящему времени направлений, на уровне междисциплинарных исследований и т.д. Основным итогом этого процесса должно быть получение целостного знания, обладающего точностью, полнотой, глубиной и объективностью, что обеспечивается принципами критического контекстуализма, позитивного конструктивизма и интегрального аперспективизма.

Функциональная роль этих принципов проявляется при сопоставлении психологических знаний, полученных в разных школах или направлениях. Принцип критического контекстуализма требует рассмотрения результатов, полученных в рамках одной школы, в контексте дру-

гих психологических школ, а междисциплинарных исследований – в контексте других наук или общенаучного контекста, что повышает полноту научного знания и уточняет границы применимости научных результатов данной школы. Принцип позитивного конструктивизма проявляется в признании разных интерпретаций одного и того же явления психики, признание точек зрения разных психологических школ, что делает научное знание многомерным. Наконец, принцип интегрального аперспективизма требует интеграции всей картины в одну непротиворечивую систему, обеспечивая более высокий уровень научного описания психической реальности – целостность, точность, полноту, глубину и объективность знания, что недоступно ни одной из школ, взятых по отдельности.

При изучении ключевых общепсихологических понятий в русле интегративных тенденций становится необходимым включение их не только в контекст психологических и философских школ, но и в контекст современного междисциплинарного знания, культурный контекст, систему перспектив и достижений психологической практики, что особенно востребовано психологическим сообществом.

С учетом сказанного, нами была предпринята попытка рассмотреть важнейшее психологическое понятие «образ мира» в интегративном контексте и по возможности использовать указанные выше условия и принципы.

В рамках критического контекстуализма был проведен анализ исследований образа мира в поле психологической науки: деятельностной парадигмы, культурно-исторической теории и клинической психологии. Дополнительные результаты были получены в междисциплинарном взаимодействии психологии, философии, психолингвистики и теории систем.

С позиций позитивного конструктивизма были выделены отличительные признаки интерпретаций каждого из вышеупомянутых подходов.

В русле интегрального аперспективизма с помощью соотнесения полученных знаний и обобщения сходных позиций, сделана попытка получить интегрированную модель образа мира. В кратком изложении описание этой модели выглядит следующим образом (более полное описание изложено нами ранее) [2].

Мы рассматриваем образ мира как многоуровневую открытую динамическую неравновесную систему, которая обладает достаточной устойчивостью, но в то же время далека от точки равновесия, что обеспечивает ее развитие и прогностическую способность. Устойчивость системы создает ее ядро (схема, система связей) – отражательная компонента образа мира, а неравновесность – периферия (множество конкретных форм бытия) – его конструирующая составляющая. В процессе он-

тогенетического развития периферия образа мира способна изменять систему связей ядра. В период подготовки к скачку на новый, более высокий уровень или регрессии на нижележащий, вся система переходит в точку бифуркации.

Образ мира как многоуровневая система содержит в свернутом виде вектор времени - настоящее, прошлое и будущее человека. Этот вектор составляет основное содержание ядра образа мира, которое включает схемы всех освоенных к данному моменту так называемых «карт взросления» - устойчивых структур, определяемых филогенезом [4] и схемы (системы связей), созданные социогенезом в ходе культурно-исторического развития человека.

Поскольку каждая линия развития человека (когнитивная, эмоциональная, духовная и проч.) регулируется разными уровнями ядерных структур образа мира, то сочетание линий и уровней является основой для построения типологии индивидуальных схем образов мира, что в перспективе может быть выделено как отдельная исследовательская задача, перекликающаяся с идеей Е.А. Климова [3] о групповой и индивидуальной относительности образа мира и идеей «разнообразия миров» А.Г. Асмолова [1].

Ядерные структуры текущего уровня развития амодальны и недоступны для осознания, в то время как структуры предыдущих уровней, при наличии специальной задачи на осознание, могут быть представлены сознанию. На текущем уровне мы можем осознавать только периферические структуры - конкретные формы бытия, зависящие от опыта. При переходе на следующий уровень образ мира становится в свернутом виде периферией нового уровня, вследствие чего образ мира имеет рекурсивную структуру, основанную на последовательном включении в зону осознания периферийных и ядерных структур предыдущих уровней.

Рассмотрение понятия образа мира с позиций основных принципов прогрессивного постмодернизма – критического конструктивизма, позитивного контекстуализма и интегрального аперспективизма – дает возможность в функциональном и генетическом аспектах интегрировать метафоры отражения и конструктивизма по отношению к этому понятию.

Исследование общепсихологической проблемы образа мира в контексте методологии современного интегративизма позволяет обозначить особенности психологического изучения его структурных и функциональных компонентов. При современном стремительном развитии междисциплинарных исследований это имеет значение не только для гуманитарных наук, но и для тех отраслей знания, которые занимаются моделированием искусственного интеллекта и человекоподобных

информационных систем, обучаемых «общению» с человеком и выполняющих роль «умного помощника».

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров: деятельность как существование // Вопросы психологии. 2008. №5. С. 3-11.
2. Зеленкова Т.В. Образ мира в контексте позитивного постмодернизма // Новые тенденции и перспективы психологической науки / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 170-195.
3. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М: МГУ, 1995.
4. Уилбер К. Интегральная медитация. М. : РИПОЛ классик, 2017.

УДК 159.9

Карицкий И.Н.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ИНТЕГРАЛЬНОЕ ЕДИНСТВО ЕЕ ОСНОВАНИЙ

Аннотация. Рассмотрена вертикальная структура психологической практики, представленная ее основаниями. Показано интегральное единство психопрактических оснований, а также единство психопрактических аспектов, оснований и динамики.

Ключевые слова: психологическая практика, психопрактические основания, структура, интеграция, мотив.

Annotation. The vertical structure of psychological practice, presented by its foundations, is considered. The integral unity of psycho-practical grounds is shown, as well as the unity of psycho-practical aspects, foundations and dynamics.

Keywords: psychological practice, psycho-practical grounds, structure, integration, motive.

Интегральное единство психологической практике базируется на целостной взаимосвязанности ее оснований. Под психологической практикой мы понимаем вид социальной практики, в котором цели практики и используемые средства являются психологическими. К основным видам психологической практики относятся психологические: саморегуляция, тренинг, консультирование, терапия, практики личност-

ного роста, хотя в эмпирическом пространстве практической психологии видов психопрактики насчитывается существенно больше, в том числе деструктивных [2; 3; 8; 10]. В многомерной интегральной структуре психопрактики к ее основным условным измерениям относятся вертикальное, горизонтальное и временное. Вертикальную структуру психопрактики образуют ее основания, горизонтальную – психопрактические аспекты, временную – психопрактическая динамика. Эта структура имеет субъектный характер, т.е. она задана со стороны субъекта психологической практики. А сам субъект обусловлен многообразными процессами социализации [1; 5; 7; 9].

Основания психологических практик – это те методологические, теоретические, практические представления и схемы действия, социальные или личностные потребности, а также наблюдаемые явления, которые в явном или неявном виде существенно в этих практиках используются или существенным образом влияют на них. По критерию близости к психопрактическому взаимодействию выделяются следующие основания (в обратном порядке): мотивационные, концептуальные, реляционные, методологические, практические, орудийные, действенные и феноменальные. Это вертикальная структура психопрактики в самом общем виде, поскольку каждое из оснований имеет свою сложную структуру. Между всеми видами оснований прослеживается многообразие динамических связей и интегральное единство, которое, в частности, заключается в их взаимной обусловленности: меняя мотивационные (или другие) основания практики, мы меняем содержание всех других ее оснований.

Мотивационные основания психологической практики составляют совокупность тех общественных, групповых и личностных (индивидуальных) потребностей, мотивов и целей, которые актуально инициируют данную практику, формируют ее и задают ее прочее содержание, в том числе содержание других оснований, аспектное и динамическое содержание. То есть мотивационные основания выполняют основную интегрирующую функцию психопрактики: те мотивы субъекта, которые вызывают к жизни некоторый психопрактический процесс, вместе с тем определяют его основные компоненты и особенности.

Концептуальные основания представлены совокупностью всех дескрипций, концептов и их систем, которые обосновывают данную практику и наблюдаемые в ней феномены, используются в ней или существенно с ней связаны. Например, та или иная психологическая теория может составлять существенную часть концептуальных оснований психопрактики, обусловленную предметом этой психологии [2; 4; 7; 8]. В бихевиористских психопрактиках – это одна теория со своими специфическими концептами (поведение, рефлекс, обусловливание, стимул–реакция, подкрепление,

пробы и ошибки, научение, оперантное обусловливание, промежуточные переменные, объективное наблюдение и т.п.), в психоаналитических – другая (тело, сознание, подсознание, бессознательное, психическая энергия, цензура, либидо, агрессивная энергия, мотивы, влечения, вытеснение, защиты, сублимация, тревога, сновидения, психосексуальные фазы развития, фиксация, невроз, эдипов комплекс, перенос и т.д.), в практиках гуманистической и экзистенциальной психологии – третья (целостный человек, уникальность отдельного индивида, анализ отдельного случая, переживание, самоактуализация, психическое здоровье, межличностное общение, ценности, любовь, творчество, свобода, ответственность, автономия, трансценденция, одиночество, выбор, смысл существования и пр.), в когнитивных – четвертая (система психики, познавательный процесс, микроструктура процесса, информация, переработка информации, когнитивная схема, восприятие, действие, селективность, категоризация, когнитивный диссонанс, моделирование, автоматические мысли, самооценка, аффектогенная ситуация, анализ и др.) и т.д. [Карицкий].

Реляционные основания представляют собой множество ценностей, норм и оценок, которые формируют отношение к феноменальному пространству данной психологической практики, выделяемым психопрактическим проблемам и способам их решения, а также сами эти отношения. Реляционные основания психопрактики тесно связаны с концептуальными и часто трудно отделимы от них, поскольку всякое представление о реальности уже есть и отношение к ней. Высший уровень реляционных оснований образуют основные смыслы и ценности данной практики.

Методологические основания психологических практик – это знания о том, как действовать для достижения целей этих практик и чем руководствоваться в этих действиях, т.е. это способы осуществления практики и их концептуальные, феноменальные и иные ориентиры. Методологические основания психологической практики задают ее структуру как непосредственной деятельности, направляют и организуют ее. Существенным элементом методологических оснований психологической практики являются ее собственно методологическое, психотехнологическое, психотехническое и методическое содержание.

Практические основания представляют собой реальные способности, навыки и умения, необходимые для практических действий в данной системе, без них практика не может состояться. Практические основания подразделяются по уровням и сферам практических действий. Одни из них связаны с особенностями психопрактического восприятия, другие с соучастием, сопереживанием, совместными действиями, умениями пристройки, третьи с навыками различных психопрактических воздействий, четвертые со способностью анализировать собственные и других людей ощущения,

переживания и их вербализацией или другими способами объективации. Это умения и навыки: телесные, в том числе психомоторные, сенсомоторные, идеомоторные, дыхательные, тонко-телесные, перцептивные, вербальные, чувственно-эмоциональные, ментальные, духовные, регуляционные умения разных уровней и систем, навыки влияния и воздействия на других, эмпатические способности и т.д.

Орудийные (или инструментальные) основания – это психологические и иные средства, которые используются в психопрактике для достижения ее целей. Одни из них, собственно, принадлежат непосредственно человеку (голос, интонация, тело, движение, прикосновение, мимика, жесты и т.д.), другие, будучи отделимыми от него, все же сливаются с его образом (прическа, одежда, украшения, разного рода личные атрибуты), третьи целиком являются внешними (музыка, свет, цвет, видео, многообразные вещи, химические и биологические вещества, аппараты физического воздействия, природа, животные, растения и пр.), четвертые уже принадлежат тому, на кого производится воздействие (его тело, его одежда, его телесные позы, дыхание и т.п.). Существенно, что любая вещь может стать инструментом психологического воздействия, своеобразной психологической игрушкой [6].

Феноменальные (объектные, перцептивные) основания психологической практики – это совокупность психических, психологических, психосоматических и социально-психологических явлений, которые психологическая практика выделяет, с которыми непосредственно работает, на которые воздействует, которые интерпретирует, концептуализирует и т.п.

Действенные основания – это совокупность действий, которые совершает осуществляющий практику, они соотносятся со всеми уровнями человеческого существа и интегрированы с другими основаниями.

Мотивационные, концептуальные, реляционные, методологические и практические основания относятся к уровню субъекта. Орудийные и действенные – частично к субъекту, частично занимают пространство между субъектом и объектом, опосредуя их взаимодействие. Феноменальные – к объекту психопрактики. Но существенно, что все они заданы от субъекта, он является их интегрирующим основанием: ему принадлежит не только мотивационная, знаниевая, отношенческая, методологическая или практическая составляющие практики, но также орудийная, действенная и феноменальная, поскольку субъект обуславливает их специфику.

Тем самым, структура оснований психологической практики есть вертикальная структура ее субъекта, интегрированная по критерию целенаправленной преобразующей деятельности. В то же время, следует

различать общую вертикальную структуру психологической практики и актуализированную. Если в общей вертикальной структуре практики все психопрактические основания равно выражены и детально представлены, то актуализированная имеет более и менее проявленные компоненты, обусловленные теми конкретными целями и задачами, которые решаются в ходе данного психопрактического процесса. С уровня мотивационных оснований психопрактики детерминируется ее аспектное и динамическое содержание, т.е. определяется вид психопрактической деятельности и совокупность действий, необходимых для достижения цели практики.

Таким образом, основания, психопрактические аспекты и динамика представляют собой интегральное единство практики. Психологическая практика интегрирована не только на уровне содержания оснований, вертикальной структуры, но и на горизонтальном и временном планах.

Библиографический список

1. Антоненко И.В. Доверие: понятие, генезис, структура [Текст] // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2015. №2. С.34-44.
2. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии [Текст]. М.: Смысл; МГППУ, 2003.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга [Текст]. Психотехники. М.: Ось-89, 2000.
4. Карицкий И.Н. Экспликация предмета психологии [Текст] // Методология и история психологии. 2006. Вып.1. С.105-118.
5. Карицкий И.Н. Воспитание в эпоху тотального господства СМИ [Текст] // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность. Сб. статей Междунар. научно-практ. конф. В 8ч. Ч.6 / под ред. В.С.Белгородского и др. М.: МГУДТ, 2016. С.59-67.
6. Карицкий И.Н. Психологические игрушки [Текст] // Перспективы психологической науки и практики сборник статей Международной научно-практической конференции. 2017. С. 561-566.
7. Карицкий И.Н. Конструирование миров [Текст] // Методология и история психологии. 2018. № 1. С.5-14.
8. Мазилев В.А. Методология отечественной психологической науки: основные направления исследований и разработок [Текст] // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 3. С.174-191.
9. Мазилев В.А. Актуальные методологические проблемы современной отечественной истории психологии [Текст] // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т.2. №2. С.202-210.

10. Хозиев В.Б. К вопросу о месте консультативного метода исследования в грядущей парадигме психологии [Текст] // Методология и история психологии. 2007. Вып. 1. С.190-206.

УДК 159.99

Крючков К.С.

НА ПУТИ К ВНУТРЕННЕЙ ЭТИКЕ: ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОТЕРАПИИ – ЭТИЧЕСКИЕ СЛОЖНОСТИ И ИХ РЕШЕНИЕ

Аннотация. Психотерапия все больше движется к интеграции подходов и акценте на личности конкретного терапевта, что порождает ряд этических сложностей и необходимость выделения конструкта «внутренней» этики.

Ключевые слова: психотерапевтическая этика, внутренняя этика, внешняя этика, регулирование психотерапии, эффективность психотерапии, общие факторы психотерапии.

Annotation. Psychotherapy is increasingly moving towards the integration of approaches and an emphasis on the personality of a particular therapist, which creates a number of ethical difficulties and the need to highlight the construct of “internal” ethics.

Keywords: psychotherapeutic ethics, internal ethics, external ethics, regulation of psychotherapy, the effectiveness of psychotherapy, general factors of psychotherapy.

Как отечественные, так и зарубежные авторы в последнее время отмечают, что развитие психотерапии идет по пути интеграции, отхода от жесткого следования «подходу», сближению различных модальностей и перехода к развитию терапевта, а не техник, применяемых терапевтом. Идет своего рода смещение от жесткой «конфессиональности» в сторону эклектичности и интеграции различных психотерапевтических моделей и техник [7], [8], [9], [10], [15].

Стоит отметить, что исследования психотерапии довольно давно выявили «эффект птицы Додо», иначе называемый «парадоксом эквивалентности». Данный эффект в качестве гипотезы был выдвинут в 1930-е годы Саулом Розенцвейгом, а эмпирически подтвержден в 1975-м году

группой авторов под руководством Люборски, которые на основе анализа более 100 сравнительных исследований психотерапии подтвердили гипотезу Розенцвейга – если сравнивать результаты различных видов психотерапии, то различия минимальны [16].

Данный эффект неоднократно воспроизводился в последствии (28 из статьи СЗП), в том числе, самим Люборски, который в начале 2000-х годов провел повторное исследование, подтверждающее существование «парадокса эквивалентности» [17].

И хотя некоторые авторы пытаются доказать превалирование одних психотерапевтических подходов над другими (см., напр.: [5], [19]), значительное число исследований опровергают подобные утверждения (в том числе после перепроверок эмпирических данных) и подтверждают сравнительно одинаковую эффективность психотерапевтических подходов (см., напр.: [11], [12], [20]).

Существует определенный консенсус в том, что эффективным является не психотерапия, а конкретный психотерапевт [7], [8], [9], [10]. Эмпирические исследования также показали, что как таковой подход вкладывает не более 15% в общий результат психотерапии, а 30-40% вкладывают определенные качества психотерапевта [15], [21].

Мы полагаем, что подобный сдвиг подразумевает в том числе и особые этические требования, собственно, к психотерапевту.

В отечественной психологии число работ, посвященных психологической и психотерапевтической этике сравнительно невелико, более того, автору удалось обнаружить лишь один (!) учебник по этике в психологии [6].

Вместе с тем, за рубежом существует достаточно исследований психологической и психотерапевтической этики. И те не менее, не смотря на обилие работ, посвященных психологической и психотерапевтической этике, значительная часть из них, даже тех авторов, которые задумываются о философской природе этики [17], посвящена анализу этических кодексов и сводов правил. Лишь немногие авторы задаются вопросом о том, насколько собственно этический кодекс есть «этика» как таковая, может ли быть сам кодекс «неэтичен» [13], [14], [22].

В предыдущих работах, нами был проведен подробный разбор вопиющего случая, произошедшего в США, когда руководители Американской психологической ассоциации оказались вовлечены в манипуляции с этическими стандартами Ассоциации, результатом которых стало фактическое «разрешение» психологам участвовать в пытках. Результатом этого стало внутреннее расследование, т.н. «Отчет Хоффмана», восприятие которого тоже не было однозначным [3].

Задолго до нас Ханна Арендт в ставшей классической работе «Банальность зла» [1] показала также феномен, когда следования «правилам» и «законам» не только недостаточно для совершения этических поступков, но напротив, ведет к совершению поступков совершенно аморальных и убийственных (в буквальном смысле).

Мы не ставим задачи подробно останавливаться на этих случаях в настоящей работе. Лишь отметим важнейший тезис – «этический кодекс не есть ещё этика».

Маркируя этику кодексов как «внешнюю», мы отмечаем, что она «внешняя» по отношению к субъекту – психологу или психотерапевту.

«Внутренняя» этика есть внутриличностный конструкт. Цитируя С. Кьеркегора: «Этическое имманентно покоится в самом себе, не имеет вне себя ничего, что составляло бы его внешнюю цель. Напротив, оно само является целью для всего, находящегося вне его, и по включении этого в себя, этическому дальше идти некуда» [4].

Мы полагаем, что «этика» есть личностный компонент, который проявляется «вовне» через категорию поступка. По А.Г. Асмолову, в поступке выражается отношение (втч нравственное) человека к миру и к другим людям, подчеркивает, что бытие личностью, есть способность осуществлять выборы, которые возникают в силу внутренней необходимости [2].

По нашему мнению, «этика» или «этическое», или «этичность» есть нечто, лежащее на уровне более глубоком, чем установка, скорее, на уровне личностных «качеств» или «черт».

Еще один вариант «разделения» возможен на этику «активную» и «пассивную», где этика как этический кодекс – суть – пассивная этика, т.к. субъект в данном случае «воспринимает» кодекс и «следует» установленным кодексом правилам., в то время как личностная этика есть этика «активная» – субъект сам фактически выступает и автором, и мерилом этического.

Вместе с тем, мы полагаем, что указанный конструкт поддается изменению и формированию (хотя механизм формирования еще надлежит выявить и описать, мы в рамках настоящей работы не рискуем выдвигать гипотез относительно его природы и свойств).

Таким образом, можно заключить, что в условиях все большей интеграции школ и подходов консультативной психологии и психотерапии, все большего акцента на «эффективности психотерапевта» и личностных качествах психотерапевта, именно внутренняя этика, этика активная, является важнейшим фактором качественной и эффективной помощи. Субъектность и рефлексивность специалиста по отношению к этическому является важнейшим основанием этической практики.

Эмпирическая проверка выдвинутых нами положений, в частности, проверка взаимосвязи между сформированностью внутренней этики (как личностного компонента) с эффективностью психологической, психотерапевтической помощи, является основным направлением дальнейших исследований по данной теме.

Библиографический список

1. Арендт Х. Банальность зла. Эйхман в Иерусалиме. М.: Европа, 1986, 444 с.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: Учебник. М: Изд-во МГУ, 1990, 367 с.
3. Крючков К.С. Отчет Хоффмана: психологи и пытки. Этический урок для психологов // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Том 28. № 1. С. 148–165. doi:10.17759/cpp.2020280109
4. Кьеркегор С. Страх и Трепет. М.: Культурная революция, 2010, 488 с.
5. Менделевич В. Д. Доказательная психотерапия: между возможным и необходимым //Неврологический вестник. – 2019. – Т. 51. – №. 2-С. – С. 5-12.
6. Нестерова, А. А., Сулова Т.Ф. Профессиональная этика психолога : учебник и практикум для академического бакалавриата. М: Юрайт, 2019. 356 с.
7. Холмогорова А. Б. и др. Научные исследования процесса психотерапии и ее эффективности: современное состояние проблемы. Часть 1 //Социальная и клиническая психиатрия. – 2009. – Т. 19. – №. 3.
8. Холмогорова А. Б. и др. Научные исследования процесса психотерапии и ее эффективности: современное состояние проблемы. Часть 2 //Социальная и клиническая психиатрия. – 2010. – Т. 20. – №. 1.
9. Холмогорова А. Б. Две конфликтующие методологии в исследованиях психотерапии и ее эффективности: поиск третьего пути //Консультативная психология и психотерапия. – 2009. – Т. 17. – №. 4. – С. 5-25.
10. Холмогорова А. Б. Две конфликтующие методологии в исследованиях психотерапии и ее эффективности: поиск третьего пути (часть II) //Консультативная психология и психотерапия. – 2010. – Т. 18. – №. 1. – С. 14-37.
11. Baardseth T. P. et al. Cognitive-behavioral therapy versus other therapies: Redux //Clinical Psychology Review. – 2013. – Т. 33. – №. 3. – С. 395-405.
12. Cuijpers P. et al. A meta-analysis of cognitive-behavioural therapy for adult depression, alone and in comparison with other treatments //The Canadian Journal of Psychiatry. – 2013. – Т. 58. – №. 7. – С. 376-385.
13. Dalal, F. Ethics versus Compliance. The Institution, Ethical Psychotherapy Practice,(and Me) // Group Analysis. 2014. Vol. 47. №1. P. 62-81. 11)

14. Francis, P. C., Dugger, S. M. Professionalism, Ethics, and Value-Based Conflicts in Counseling: An Introduction to the Special Section // Journal of Counseling & Development. 2014. №92 P. 131-134. 12)
15. Lambert M. J., Norcross J. C. Handbook of psychotherapy integration. – 1992
16. Luborsky L., Singer B., Luborsky L. Comparative studies of psychotherapies: Is it true that everyone has won and all must have prizes? //Archives of general psychiatry. – 1975. – Т. 32. – №. 8. – С. 995-1008.
17. Luborsky L. et al. The dodo bird verdict is alive and well—mostly //Clinical Psychology: Science and Practice. – 2002. – Т. 9. – №. 1. – С. 2-12.
18. Proctor, G. The dynamics of power in counselling and psychotherapy: Ethics, politics and practice. London: PCCS books, 2017. 240 p.
19. Tolin D. F. Is cognitive-behavioral therapy more effective than other therapies?: A meta-analytic review //Clinical psychology review. – 2010. – Т. 30. – №. 6. – С. 710-720.).
20. Truijens F., Zühlke- van Hulzen L., Vanheule S. To manualize, or not to manualize: Is that still the question? A systematic review of empirical evidence for manual superiority in psychological treatment //Journal of Clinical Psychology. – 2019. – Т. 75. – №. 3. – С. 329-343.
21. Wampold B. E. How important are the common factors in psychotherapy? An update //World Psychiatry. – 2015. – Т. 14. – №. 3. – С. 270-277.
22. Yadegarfar M., Bahramabadian F. Sexual orientation and human rights in the ethics code of the psychology and counseling organization of the Islamic Republic of Iran (PCOIRI) // Ethics & Behavior. 2014. Vol. 24 (5). P. 350–363.

УДК 159.99

Мантикова А.В.

ИЗ ОПЫТА ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА ЮЖНОЙ СИБИРИ

Аннотация. Южная Сибирь: республики Хакасия и Тыва, а также юг Красноярского края – географически, большая, но «удалённая от мира» область. Есть ли здесь профессиональное психологическое пространство, и каковы особенности его становления, – попробовала обобщить свой 15-тилетний опыт со-организатора, затем, со-председателя ежегодного Межрегионального психологического форума «ПСИХОЛО-ГиЯ», практикующий психолог и преподаватель кафедры психологии, социальной работы Анна Мантикова.

© А.В. Мантикова, 2020

Ключевые слова: профессиональное психологическое сообщество, интеграция психологического пространства, психологический форум, форум «ПСИХОЛОГИЯ», психология в Южной Сибири.

Annotation. Southern Siberia: the republics of Khakassia and Tyva, as well as the south of the Krasnoyarsk Territory - geographically, a large, but "remote from the world" region. Is there a professional psychological space here, and what are the features of its formation? I tried to summarize my 15-year-old experience of co-organizer, then Anna Mantikova, co-chairman of the annual Interregional Psychological Forum "PSYCHOLOGY", practicing psychologist and teacher of the Department of Psychology, Social Work.

Keywords: professional psychological community, integration of the psychological space, psychological forum, the PSYCHOLOGY forum, psychology in South Siberia.

История проведения психологических форумов в Абакане инициирована осенью 2005г. в рамках партнерства двух ведущих психологических центров города: центра психологического сопровождения «Рост» и социально-психологического центра «Праксис». Первый психологический форум был городского формата, двухдневный, и собрал «штучных» в то время психологов-практиков города Абакана. По отзывам участников I городского форума «Мастерская психологии» инициатива была поддержана большинством из профессионального сообщества психологов как организация единого пространства для профессионального обмена и роста [3].

Уже в следующем году география участников имела не городской, а региональный масштаб, и данный форум с участием тех же центров-организаторов был заявлен как республиканский. Однако, рынок психологических услуг находился в то время на эмбриональной стадии развития, был низкостребованным, жители республики Хакасия, в своем большинстве, не были готовы к «сотрудничеству с психологами», и с 2006 года на протяжении последующих 5 лет в республике Хакасия подобных мероприятий не проводилось.

В 2011г. проведенный мониторинг обращений профессиональных психологов республики Хакасия и юга Красноярского края в СПЦ «Праксис» и к ведущим преподавателям кафедр психологии Медико-психолого-социального института ХГУ им. Н.Ф. Катанова по получению консалтинговых услуг и услуг по краткосрочному повышению квалификации, выявил существенную положительную динамику. Была обозначена актуальная потребность в возобновлении проведения мероприятий прикладного характера в формате форума, как для психологов-

специалистов, так и для граждан, заинтересованных в повышении своего общекультурного уровня, в общем, и психологической культуры, в частности. Поэтому 19-20 декабря 2011 г. на базе Медико-психолого-социального института ХГУ кафедрой прикладной и социальной психологии и СПЦ «Праксис» был организован I Региональный психологический Форум «ПСИХОЛОГИЯ», проведение которого было приурочено к празднованию международного дня психолога. I Региональный психологический форум был посвящен вопросам становления профессионала-психолога в ситуации множественности, неопределенности психологического знания, и его одновременной востребованности для решения широкого круга практических задач, связанных с управлением человеческими ресурсами и психологической помощью. Региональный форум прошел с следующим форматом: интерактивный, практикоориентированный, двухдневный, с параллельным проведением нескольких полуторачасовых мастер-классов.

Мы обозначили проблемное поле I Регионального форума в виде следующего вопроса: «Возможен ли сегодня диалог психологов, и организация в Республике единого психологического пространства?» Неслучайно было запланировано получить ответ на данный вопрос не в традиционном формате мероприятий для вуза – научно-практических конференций, симпозиумов, а в более демократичном и интерактивном формате проведения – форуме [3].

Форум – это нетрадиционная форма научных мероприятий. Она находится на пересечении привычной для других областей знания формы конференции, характерной для психологических мероприятий. Форумы организуются с целью создания атмосферы, благоприятной для творческого взаимодействия специалистов, обмена опытом, лучшими идеями, личностного и профессионального роста, а также социального партнерства и сотрудничества с общественностью и организациями города и Республики в области психологического сопровождения.

Отличительной особенностью I Регионального психологического форума МПСИ ХГУ являлась интеграция его разнообразных участников: студентов-психологов образовательных учреждений, практикующих психологов, представителей организаций и общественности Республики. Также, этот форум поразил разнообразием форматов участия. Среди них были как интерактивные (самопрезентации, видеоинтервьюирование, социально-психологические тренинги, мастер-классы, психологические площадки, экспресс-психодиагностика, психологическое консультирование), так и заочные формы участия: психологическая почта, конкурсы (психологический коллаж «Психологический профиль психолога», анекдоты о психологе, стихи о психологе, психологические

ассоциации, командный конкурс «О психологии с улыбкой»). Ещё одной отдельной формой работы форума стали стендовые презентации психологических организаций и фирм республики, галерея выпускников-психологов университета, работающих по специальности и др.

В I форуме приняли участие около трёхсот человек, география участников включала: города и районные центры республики Хакасия, а также юга Красноярского края и республики Тыва.

Основными результатами форума стали: привлечение внимания общественности к деятельности психологических центров и служб, обсуждение важнейших проблем пренатальной и детской психологии; знакомство с кинезиологическими, семиотическими, терапевтическими техниками, техниками консультирования; освоение специфики работы с лицами, находящимися в трудной жизненной ситуации; освоение техники взаимодействия с представителями профессий группы риска. Вниманию участников форума были представлены техники по формированию имиджа, компьютерные техники и техники экспресс-диагностики функционального состояния человека.

Проведению мероприятия активно содействовали: ХРОО «Южно-Сибирская Ассоциация практических психологов», Государственный пенсионный фонд г. Абакана, Министерство национальной и региональной политики РХ, ОАО РусГидро, региональная служба «Единый социальный телефон».

После многочисленных положительных отзывов активных участников форума, отражённых в «Рефлексивном дневнике Форума» в Медико-психолого-социальном институте было принято решение сделать проведение данного форума традиционным, его время проведения вновь приурочить к празднованию Международного дня психолога. Также, было решено ежегодно менять ведущее направление работы Форума. II Региональный психологический Форум «ПСИХОЛОГИЯ» состоялся 7-8 декабря 2012 года, его целью стало создание благоприятной атмосферы для творческого взаимодействия специалистов-психологов, обмен опытом, лучшими идеями и новыми технологиями; расширение деловых контактов и социальное партнерство с представителями бизнеса и общественности Республики Хакасия, развитие открытого цивилизованного рынка в сфере психологических услуг населению. Работа форума в 2012 году была реализована через следующие формы: психологический консультативный и беседы с психологами-практиками; мастер-классы и тренинги; психодиагностика и «Game-Zone»; психологическое кино с просмотром и обсуждением; круглые столы и обмен опытом; викторина; передвижная выставка научной и популярной литературы по

психологии. Форум 2012 года собрал уже около 400 участников, которые оставили пожелания, чтобы во время работы площадок и мастер-классов было ещё больше интерактива. Организаторы постарались учесть данную рекомендацию в планировании мастер-классов III, IV Региональных психологических Форумов «ПСИХОЛОГИЯ», которые состоялись в декабре 2013г. и 2014г. соответственно. Какие же девизы и направления были у этих форумов, рассмотрим далее.

Всё большее число людей стремятся повышать уровень осознанности своей жизни – не только как можно чаще находиться в ситуации «здесь и теперь», но и контролировать качество употребляемой пищи и другие аспекты жизнедеятельности. Именно поэтому экологический подход, в том числе, к жизненному пути личности, в целом, набирает обороты. В связи с этим, слоганом форума-2013 стал: «Совершенство духа через воздействие на тело». Экологическая тематика выбрана ещё и потому, что в России 2013 год был объявлен годом охраны окружающей среды. В рамках двухдневной интерактивной программы форума, представляющей различные направления социальной и клинической психологии и психотерапии, была предусмотрена серия мастер-классов с экологической тематикой. Среди них следующие: «Иппотерапия» в рамках анималотерапии; 2 мастер-класса в контексте телесно-ориентированной терапии: «Танцевально-двигательная терапия» и «Техника релаксационного массажа»; площадка «Психология вкуса», в рамках которой прошли мастер-классы в виде традиционной китайской чайной церемонии с сопровождающей информацией о психологическом и физиологическом её влиянии и мастер-класс по приготовлению вегетарианской пищи с сопровождающей информацией о влиянии цвета пищи и контекста, в котором поглощается пища, на состояние человека; мастер-класс полиграфологов прошёл в контексте экологичности правды [2]. Всего проведено 12 мастер-классов и тренингов, связанных с экологией личности. Организаторы старались привлечь внимание общественности и участников форума к здоровому образу жизни, в неразрывной связи содержащему физическое и психическое здоровье.

2014, год культуры, должен был стать импульсом для дальнейшего развития культурной жизни страны по всем её направлениям. Это нашло отражение в концепции IV, уже Межрегионального психологического форума, так как география ведущих мастер-классов расширилась, включая, помимо специалистов республиканского уровня, гостей из Красноярска, Томска, Кемерово, Москвы.

Концепция Форума – «Психология и культура: культурно-историческая обусловленность психики человека, имеющей особенности проявления в конкретных культурных феноменах и процессах».

Девиз Форума – «Все виды искусств служат величайшему из искусств – искусству жить на земле» (Б. Брехт) [3].

Проведение психологического Форума «ПСИХОЛОГИЯ – 2014» обосновано потребностью в развитии психологической культуры населения, а также повышением уровня профессиональной компетентности специалистов региона, работающих в области практической психологии. Форум – идеальная площадка для компетентного общения.

Проблемное поле Форума было обозначено следующим образом: главная проблема современного общества - потеря нравственности, духовности и морали. Выйти из кризиса может помочь обращение к высшим ценностям культуры и искусства, одновременно, являющимися детерминантами человеческой психики, воспитания у него ценностных ориентиров и нравственных установок.

Цель Форума – создание благоприятной атмосферы для творческого взаимодействия и обмена опытом его участников; формирование междисциплинарного пространства, захватывающего области психологии, культурологии и других наук, позволяющих понимать психологические механизмы формирования и функционирования отдельных культурных феноменов, анализировать психологические особенности их проявления [3].

Задачи: 1. популяризация профессии психолога и привлечение внимания к психологической отрасли, к проблемам психологической службы в Республике Хакасия; 2. развитие компетентности специалистов - психологов в области применения современных психологических технологий; 3. выработка единого механизма взаимодействия психологов - практиков с представителями органов власти, профессиональных организаций, бизнеса и общественности Республики Хакасия; 4. постижение различных феноменов человеческой культуры (искусства, религии, языка, экономики, общества) с позиции психологии; 5. формирование умений анализировать явления культуры с опорой на знание психологии; 6. формирование умений выделять в элементах культуры психологические особенности и детерминанты психологических процессов.

Форум предполагал организацию дискуссионных панелей по следующим направлениям: кросс-культурная и этнопсихология; социальная психология и культура; клиническая психология и культура; культура и личность; прикладная психология; психология образования и культуры; психология искусства; психология религии и культуры [3].

Работа дискуссионных панелей реализована через рабочие площадки и мастерские, в течение двух дней участники могли бесплатно посетить любые из площадок: Фестиваль-шоу национальных культур; Театральный урок «Пять-двадцать пять»; Фотовыставку «Шоковая терапия в

борьбе с вредными привычками»; Тренинги: по релаксации, «Развитие мнемических способностей и скорочтения», «Женский мир: ценности, символы, ритуалы». Состоялся ряд Мастер-классов: по кинеджетике «Техника снятия эмоционального стресса», «Культура питания: ключ к стройной фигуре и здоровому телу», Мастер-класс по методике Ф. Уразовой «Альфа-ритм - стимуляция мозга», «Психотерапия посттравматических стрессовых расстройств», «Использование нарративного направления в психологическом консультировании», «Использование ассоциативных метафорических карт в работе психолога», «Работа с негативными эмоциями в арт-терапии», Семинар-практикум (для студентов) «Социометрия Я. Морено: социологический фокус». Еще вниманию участников предлагались: Психодиагностическая Площадка «Биометрическое тестирование способностей по отпечаткам пальцев», Коучинг «Моделирование будущего», Интерактивный семинар «Мы, дети своих родителей и часть своего рода. Мы - его продолжение», Семинар-тренинг «Языки любви или искусство быть вместе». Прошёл ряд круглых столов по темам: «Психология и экономическая культура личности», «Государственная власть как историческая ценность: психолого-правовой аспект», можно было участвовать в открытой дискуссии «Имидж как культурная инновация». В рамках Площадки «Модная психология» прошли Мастерские: «Боди и фэйс-арт», «Авторский платок. Батик», «Психология образа: прическа»...

На календаре 2020 год, и на его закате, в декабре, кафедра психологии, социальной работы МПСИ ХГУ планирует провести трансформировавшийся, юбилейный, уже X форум «ПСИХОЛОГИЯ», также в межрегиональном формате.

Задачи предстоящего форума: «обобщение и систематизация опыта работы Форума за десятилетний период; актуализация и презентация лучших практик (рабочих площадок) Форума; развитие компетентности специалистов–психологов в области применения современных психологических техник, форм и направлений работы; выработка единого механизма взаимодействия психологов-практиков с представителями органов власти, профессиональных организаций, бизнеса и общественности Республики Хакасия» [3].

Также, для Хакасии традиционным стал и ежегодный, сугубо практикоориентированный, «Республиканский семейный форум», этот форум также развивался, перерождался из «Форума молодых родителей» в нечто более масштабное, и в 2020 году ожидается уже десятый по счёту.

Можно с уверенностью заявить, что теперь в Южной Сибири сформировано психологическое пространство для обмена опытом, которое включает учёных, практиков, и, конечно, целевую аудиторию, кото-

рой активно востребуется весь спектр психологических услуг. И проведение подобных форумов, во многом, этому способствовало, и продолжает интеграцию психологов в пространство профессиональной коммуникации и обмена опытом, а также живого диалога с потребителями психологических услуг.

В заключение, хочется выразить слова благодарности как «первопроходцам» формата психологического форума в Южной Сибири, в чьей команде автор с удовольствием успел поработать как один из организаторов с 2005 года – Кургановой М. Б., Басмановой Г. О., Петровой Е. О., так и преподавателям университета, решившимся продолжать и развивать традиции проведения форума в Хакасии, в чьей команде в течение последних 13 лет удалось реализовать организаторские навыки – Власовой Е.Н., Фотековой Т. А., Комаровой Н. М., Якоцц О. Л., Небыковой С. В., а также отдельную благодарность активным и инициативным участникам форума и ведущим мастер-классов.

Неоценимую поддержку молодым учёным, способствующую интеграции научного сообщества психологов как юга Сибири, так и всей страны, и даже за её пределами, оказывает Чупров Л. Ф.: главный редактор и учредитель научных журналах «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», «РЕМ: Psychology. Educology. Medicine», главный редактор научного журнала «Наука. Мысль: электронный периодический журнал» [1]. Он способствует интеграции психологического знания в виртуальном пространстве: освещению актуальных тем в психологии студентами, преподавателями и практиками, благодаря предоставлению возможности бесплатных публикаций в данных журналах.

Интеграция профессионального психологического пространства на юге Сибири продолжается, мы сохраняем оффлайн формат ежегодного проведения форума, всё более активно добавляя в этот процесс онлайн форматы, стирающие региональные границы.

Библиографический список

1. Костригин А.А., Мантикова А.В., Тодорова Б.Б., Хусяинов Т.М., Чупров Л.Ф. Сотрудничество российских и зарубежных вузов: пятилетний опыт работы «ОБЪЕДИНЕННОЙ РЕДАКЦИИ НАУЧНЫХ ЖУРНАЛОВ» // Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества Российских и зарубежных вузов: сборник статей по материалам участников V Международной научной конференции (13-14 апреля 2017 г., наукоград Королёв) – М.: Издательство «Научный консультант», 2017.– 610 с. С. 284-293.

2. Мантикова А. В. Региональный психологический Форум «ПСИХОЛОГИЯ» республики Хакасия в контексте экологического подхода / Болезнь и здоровый образ жизни: Электронный сборник материалов II Московской научно-практической конференции (с международным участием). – М.: РНИМУ им. Н.И. Пирогова, 2013. – С. 32-33.
3. Мантикова А. В. Региональный психологический форум как индикатор становления психологического пространства Республики Хакасия // Наука. Мысль. – 2015. – № 5; URL: wwenews.esrae.ru/10-93 (дата обращения: 14.05.2020).

УДК 159.9

Нагдян Р.М.

НЕЙРО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ: СМЕНА ПАРАДИГМЫ В ПСИХОТЕРАПИИ

Аннотация. В статье обсуждается вопрос смены парадигмы в психотерапии, связанный с переходом от поиска причин возникновения симптомов психологической проблемы к выявлению и трансформации актуальных процессов, порождающих симптомы. Анализ проведен на основе сопоставления методологических установок психоанализа и НЛП.

Ключевые слова. НЛП, психоанализ, парадигма, вопрос «почему», вопрос «как», модель мира, мир, симптом, причина.

Annotation. The article discusses the paradigm shift in psychotherapy related to the transition from the search for the causes of the symptoms of a psychological problem to the identification and transformation of the actual processes that generate the symptoms. The analysis is based on a comparison of the methodological principles of psychoanalysis and NLP.

Keywords: NLP, psychoanalysis, paradigm, the question of why, the question of how, the model of the world, the world, symptom, reason.

В настоящее время проблема взаимоотношения академической и практико-ориентированной психологии является одной из самых актуальных [3], [4], [9] и др.. Раскол между этими двумя системами психологического знания [2] настолько велик, что даже встает вопрос о том, создаются ли они в одной парадигме или принадлежат к двум разным парадигмам [6]. Подобная методологическая «ситуация» требует более глубокого анализа процессов возникновения отдельных направлений

практической психологии, что создаст мета-позицию, из которой, вероятно, можно будет обнаружить общие корни академической и практической психологии. Этому анализу способствует и то, что, по утверждению В.В. Козлова, в частности, психотерапевтическая практика настолько открытая система, что может вобрать в себя любое знание, приносящее ей пользу [8]. Естественно, стремление многих психологов к получению целостного психологического знания открывает дорогу к идее его интеграции [7], [14] и др. Эта идея, относящаяся и к схизису академической и практической психологии, наиболее полно обсуждается во многих исследованиях В.А. Мазилова, но особенно ярко она выражена в монографии «Стены и мосты». [10].

Данная статья написана в духе именно этих проблем, подтверждаемое тем, что в ней проведен теоретический анализ причин возникновения нейро-лингвистического программирования (НЛП), приближающий его к идеалам (ценностям) академической психологии.

Как известно, в методологии науки формулируются основные принципы исследования определенной области реальности, которые затем дают возможность создания множества соответствующих методов для ее исследования. Теоретический анализ показал, что НЛП не только имеет свою эпистемологию и методологию, но, более того, благодаря им, основателям НЛП удалось совершить кардинальный методологический поворот в психотерапии, связанный с переходом от вопроса «почему?» к вопросу «как?» при исследовании и разрешении психологических проблем. Этот переход представляется настолько фундаментальным, что новую методологию, разработанную в НЛП, можно рассматривать как следствие возникновения новой парадигмы, нового способа мышления в психотерапии.

Поскольку переход от вопроса почему к вопросу как меняет способ работы с пациентом и отношение к процессу психотерапии, рассмотрим этот переход подробнее.

Вопрос почему является одним из непосредственных проявлений принципа детерминизма. Этот принцип имплицитно действует в каждом человеке при взаимодействии с окружающей средой и с самим собой, потому что служит необходимым условием не только адекватности и успешности деятельности, но и его (человека) существования. Поэтому выявление причинно-следственных отношений между явлениями природы становится основным предметом исследований зарождающихся естественных наук и, в частности, классической физики, по образцу которой со второй половины XIX века начала формироваться психология как наука. В психологии такой подход был применен Г. Фехнером в

психофизике для исследования функциональной причинно-следственной зависимости между изменением (приростом) интенсивности возмущающего стимула и соответствующим изменением интенсивности ощущения. Основатель бихевиоризма Д. Уотсон следовал той же логике при изучении психологии поведения человека, построив ее по механистической схеме «стимул-реакция».

3. Фрейд при создании психоанализа так же использовал некоторые физические понятия: «В ранней фазе создания психоанализа, - пишет В. Волкер, - Фрейд для объяснения существа психических болезней, наряду с аристотелевским учением о способностях души, которое стало основой для его концепции, воспользовался понятиями из области физики, такими как напряжение, энергия и квантум побуждения» [5, с. 31]. К сказанному В. Волкером необходимо добавить то, что одним из основных методологических принципов концепции фрейдовского психоанализа был принцип детерминизма. По этому поводу в энциклопедии Кольера читаем: «Психоанализ предполагает, что ни одно событие в психической жизни не является случайным, произвольным, ни с чем не связанным феноменом. Мысли, чувства и импульсы, которые осознаются, рассматриваются как события в цепи причинно-следственных отношений, определяемых ранним детским опытом индивида. С помощью специальных методов исследования, в основном через свободные ассоциации и анализ сновидений, можно выявить связь между текущим психическим опытом и событиями прошлого» [13]. Таким образом, причину невротических симптомов своих пациентов З. Фрейд видел в прошлом, в опыте испытанных ими в раннем детстве фрустраций, конфликтов, страхов, запретов и т.д., что было ответом на вопрос: «Почему возник этот симптом?». То есть Фрейд работал в той же детерминистической (причинно-следственной) парадигме, что Фехнер и Уотсон, несмотря на то, что предмет и методы их исследований качественно отличались друг от друга. Схема «симптом-причина» является одним из основных методологических принципов психоанализа, согласно которому обязательным условием избавления от невротического симптома является осознание причины, скрытого в бессознательном. В противном случае симптом не исчезнет. Кроме того, аксиомой в психоанализе является положение о том, что непосредственная работа над «снятием» симптома ни к чему положительному не приведет, так как вместо него в будущем возникнет другой симптом, как следствие нарушения причинно-следственной связи «симптом-причина».

Как известно, созданная Фрейдом теория имела огромное значение для общего развития психотерапии двадцатого века. Такое же огромное значение теория Фрейда имела и для формирования у

психологов и психотерапевтов «детерминистического» образа мышления по схеме «симптом-причина», который превратился в имплицитное, поэтому не обсуждаемое, убеждение.

Что же скрывается за вопросом «почему возникает эта проблема?». Во-первых, он направляет поиск исследователя на выявление причины. Во-вторых, причина по времени находится в прошлом. В-третьих, в прошлом акцент делается на «что», то есть на объекты, отношения и условия событий прошлого. В-четвертых, причина всегда оказывается вне субъекта. В-пятых, симптом и причина разделены в пространстве и во времени. Таковы последствия применения вопроса почему. К чему они приводят? Если иметь в виду психоанализ, то в этом случае можно сделать следующее предположение. Так как З. Фрейд осознавал, что причина, возникшая в прошлом, действует и в настоящем, то для обоснования этого тезиса он, можно сказать, вынужденно обращается к понятию бессознательного. То есть введение понятия бессознательного в психоанализ – это концептуальный прием для создания возможности перевода причины из прошлого в настоящее и будущее, потому что, по определению, бессознательное существует в человеке вне времени и пространства. Именно поэтому симптом в психоанализе похож на мифического злого дракона, у которого вместо отрубленной головы, тут же, вырастает новая.

Другим последствием применения вопроса почему является то, что при этом элиминируется вопрос как, каким образом возникает симптом. Чтоб стало ясно, что мы имеем в виду, приведем метафорический пример. Согласно легенде, на голову И. Ньютона упало яблоко, и он призадумался: почему оно должно падать? Этот вопрос привел его к открытию закона силы притяжения двух тел, который он назвал, сделав метафизическое обобщение, всемирным законом тяготения. Но он не смог ответить на вопрос, каким образом притягиваются материальные объекты, что происходит в этот момент между ними. Если этот случай рассмотреть через призму психотерапевтической метафоры, то можно сделать следующее сравнение: падение яблока – это симптом, а притяжение – причина; на вопрос: «почему падает яблоко?» у нас есть ответ: «потому что оно притягивается Землей». Но как возникает или порождается этот «симптом»? И. Ньютону было не известно. Решение этой проблемы невозможно было вывести ни из факта падения яблока, ни из констатации явления земного притяжения. Для этого нужно было понять саму сущность тяготения, что требовало совершенно другого способа мышления и мировоззрения, «очищенных», в первую очередь, от продуктов непосредственного восприятия явлений притяжения.

Возвращаясь к психотерапии, отметим, что из вышесказанного возникает вопрос: если допустить, что решение вопроса как найдено, имеет ли в таком случае смысл задавать вопрос почему? Думаем, что нет, не имеет смысла, потому что, если правильно решен вопрос как, то это именно тот процесс, который приводит к порождению симптома, и, к тому же, не будет необходимости экскурса в «туманное» прошлое. А решение проблемы, в этом контексте, будет состоять в описании процессов, приводящих к позитивным результатам, и нахождении инструментов (техник) для проведения соответствующих трансформаций.

Из выше сказанного видно, что между предполагаемой причиной из прошлого и симптомом в настоящем оказывается незаполненный пробел, «зазор», являющийся следствием применения вопроса почему, направленного, скорее всего, на выявление внешних условий, приводящих к возникновению симптома. Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сказать, что выяснение характера причины (ответа на вопрос почему) связано с выявлением внешне-событийных условий, определяющих возможности формирования симптома, чем и обусловлено то, что психоанализ ориентирован на анализ содержания проблемы. А ответ на вопрос как связан с выявлением особенностей актуального процесса, приводящего к возникновению симптома, что требует анализа структуры процесса его возникновения.

Каким же образом разработчики НЛП пришли к новой методологии и что она из себя представляет?

Развитие науки начинается с наблюдений и накопления соответствующих эмпирических фактов. Так, например, согласно статье «Психоанализ» из энциклопедии Кольера, «История психоанализа начинается с 1890 года, когда Й. Брейер, венский врач, сообщил Фрейду, что одна больная, рассказывая о себе, по-видимому, излечилась от симптомов истерии. Под гипнозом она смогла раскрыть глубоко травмирующее событие своей жизни, испытав при этом чрезвычайно сильную эмоциональную реакцию (катарсис), и это привело к смягчению симптомов. Фрейд использовал ту же самую методику с другими пациентами и подтвердил результаты Брейера.» [13]. Естественно предположить, что именно этот опыт психотерапевтической работы послужил для З. Фрейда одним из оснований поиска подходов для объяснения причин возникновения психологических проблем, осуществляемого им в рамках «медицинского» соотношения «симптом-причина», согласующегося с принципом детерминизма. Кстати, имеет смысл отметить тот факт, что разные направления психологии и психотерапии по разному интерпретируют причины возникновения психологических проблем. Это видно из сопоставления исследований З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, О. Ранка, С. Грофа и др., указывающего на то,

что причины психологических проблем, выявленные в парадигме «симптом-причина», не могут быть объективными и зависят от выбора психотерапевтом методов анализа и воздействия на пациента, а, в конечном итоге, от способа мышления исследователя. Поэтому можно сделать вывод, что в данном контексте ни один из способов мышления этих исследователей, а, следовательно, и их теоретических концепций, разработанных в рамках классического детерминизма, не адекватны предмету психотерапевтического анализа, глубинной причиной чего является отсутствие в психологии корректноонтологического (в аристотелевском смысле) определения предмета.

У основателей НЛП опыт решения психологических проблем накапливался совершенно другим образом и в совершенно другом историческом контексте, связанном с развитием компьютерных технологий, информационных теорий познания, когнитивных наук, усилением конструктивистских тенденций в философии и науке, а также возникновением новых течений в искусстве. Первоначальный этап накопления опыта в сфере психотерапии у основателей НЛП был связан с именами Ф. Перлза и В. Сатир. После тщательного исследования особенностей их психотерапевтической работы они пришли к некоторым тривиальным, на первый взгляд, выводам. Во-первых, психотерапия, как трансформация состояния человека, происходит в процессе общения, коммуникации, осуществляемой посредством языка. Во-вторых, ответы пациента на вопросы психотерапевта или его рассказ о своей проблеме могли не соответствовать действительности. Фиксация внимания Р. Бендлера и Д. Гриндера на этих, казалось бы, само собой разумеющихся фактах было следствием их знакомства с Г. Бейтсоном, который провел глубокие сравнительные исследования особенностей коммуникации у народов разных цивилизаций, и того, что Джон Гриндер по профессии был лингвистом. Однако, из этих очевидных фактов Р. Бендлер и Д. Гриндер сделали далеко идущие выводы. Они пришли к убеждению, что «Вмешательство логической функции (языка и мышления – Р.Н.) в тех случаях, когда оно имеет место, изменяет данность, уводит ее от реальности [1, с. 20]». И далее, развивая эту идею, они пишут: «Мысль о том, что между миром и нашим опытом этого мира существует неустранимое различие, высказывали многие мыслители, известные нам из истории цивилизации.

Будучи людьми, мы не имеем дела непосредственно с миром. Каждый из нас создает некоторую репрезентацию мира, в котором мы все живем» [там же]. Таким образом, как утверждают далее авторы, различие существует не только между миром и любой конкретной репрезентацией (моделью) мира, но и между моделями мира каждого из нас. Подтверждение

своих идей Р. Бендлер и Д. Гриндер находят в фундаментальной работе Альфреда Кожибски «Science and Sanity» [16], на которую они и ссылаются в своей книге. Приведем эту цитату А. Кожибски из первого тома «Структуры магии» полностью: «...следует отметить важные характеристики карт. Карта – не территория, которую она представляет: но если это правильная карта, ее структура подобна структуре территории, что и служит объяснением ее полезности» [1, с. 21].

Так как из приведенных утверждений следует, что мы непосредственно имеем дело не с миром, а с моделью мира, то становятся важными вопросы: 1) чем отличается модель мира от самого мира, и 2) какие процессы создают различия между моделями мира разных людей. Из-за небольшого формата статьи, сразу перейдем ко второму вопросу. В виду важности для психотерапии особенностей различия между моделями мира разных людей, приведем пояснения самих основателей НЛП: «Модели или карты, создаваемые нами в ходе жизни, основаны на нашем индивидуальном опыте, и так как некоторые аспекты нашего опыта уникальны для каждого из нас, как личности, то и некоторые части нашей модели мира также будут принадлежать только нам. Эти специфические для каждого из нас способы представления мира образуют комплекс интересов, привычек, симпатий и антипатий, правил поведения, отличающих нас от других людей. Все эти различия опыта неизбежно ведут к тому, что у каждого из нас модель опыта несколько отличается от модели мира любого другого человека.

[...] Различия между нашими моделями могут быть либо различиями, изменяющими предписания (заданные нам обществом) таким образом, что наш опыт становится богаче, а число возможных выборов больше; либо различиями, обедняющими наш опыт, и ограничивающими нашу способность действовать эффективно» [1, с. 27-28]. В таком случае у авторов, естественно, возникает вопрос: «Как получается, что, сталкиваясь с одним и тем же миром, разные люди переживают его столь различным способом?» [там же, с. 29]. Следовательно, надо полагать, что люди по-разному воспринимают мир, что в них протекают разные процессы восприятия, конструирующие разные картины или модели мира. Если эти соображения распространить на всех живых существ, то можно говорить о том, что в природе действует принцип психологической относительности реальности [11], [12]. Из этих эпистемологических предпосылок возникает другой, более важный для психотерапии, вопрос: каким образом люди создают свои модели восприятия мира, управляющие их чувствами и поведением? В этом вопросе заключена главная методологическая установка НЛП, на основе которой развивались его теория и практика. М. Холл считает, что суть

НЛП «в моделировании, в поиске процессов и в ответе на вопрос как, а не почему, а также в акценте на образцах совершенства, в противовес проявлениям психопатологии» [15, с. 37].

На первом этапе поиска ответа на вопрос выше приведенной методологической установки, Р. Бендлер и Д. Гриндер пришли к формулировке трех универсальных процессов, «конструирующих» модели мира людей, причем таким образом, что создают определенные и специфические различия в их восприятии реальной действительности. Этими процессами являются: генерализация (обобщения), опущения (стирание) и искажение. Универсальность этих процессов или механизмов функционирования модели мира заключается в том, что они, на основе репрезентаций внешнего мира, могут вызвать в человеке как положительные или полезные, так и отрицательные или вредные эмоциональные и поведенческие реакции. По этому поводу Р. Бендлер и Д. Гриндер пишут: «Всеобъемлющий парадокс человеческого существования заключается в том, что те же процессы, которые помогают нам выжить, расти и изменяться - обуславливают одновременно возможность создания и сохранения скудной, выхолощенной модели мира. Суть этих процессов заключается в умении манипулировать символами, то есть создавать модели. Таким образом, процессы, позволяющие нам осуществлять самые необычные и поразительные виды человеческой деятельности, совпадают с процессами, блокирующими путь к дальнейшему росту, если мы вдруг по ошибке примем за действительность собственную модель» [1, с. 30]. Приведем лишь краткие описания этих процессов по Р. Бендлеру и Д. Гриндеру.

«Генерализация - это процесс, в котором элементы или части модели, принадлежащей тому или иному индивиду, отрываются от исходного опыта, породившего эти модели, и начинают репрезентировать в целом категорию, по отношению к которой данный опыт является всего лишь частным случаем» [там же]. То есть речь идет об обобщении (категории), основанном на каком-либо позитивном или негативном частном случае.

«Опущение - это процесс, позволяющий нам избирательно обращать внимание на одни размерности нашего опыта, исключая рассмотрение других» [там же, с. 32].

«Искажение - это процесс, позволяющий нам определенным образом смещать восприятие чувственных данных» [там же, с. 33].

Таким образом, совместно и специфическим образом протекая в каждом индивиду, указанные выше процессы в каждый момент времени порождают уникальную модель мира. А психологические проблемы

начинают возникать тогда, когда человек свою «убогую», «скудную» модель принимает за действительность. Знание особенностей протекания этих процессов позволяет создать методы коррекции проблемных моделей мира, порождающих негативные чувства и не эффективные формы поведения пациентов, и привести их к желаемому состоянию.

В заключении необходимо отметить, что из-за малого формата, большая часть особенностей парадигмального поворота, совершенного НЛП в психотерапии и психологии, осталась вне рамок данной статьи. Однако, надеемся, что приведенного материала достаточно, чтоб понять смысл этого поворота.

Библиографический список

1. Бендлер Р., Гриндер Д. Структура магии. - СПб., изд. «Белый кролик», 1996. - 496 с.
2. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психолого, 1996, 6, С. 25-40.
3. Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования: материалы национальной научно-практической интернет - конференции с международным участием / под науч. ред. В.А.Мазилова. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2018, 2019. – 180 с.
4. Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / под ред. А.Л. Журавлева, А.В.Юревича М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.- 558 с.
5. Волкер В. Проект НЛП: исходный код. Москва, «Маркетинг», 2002. – 220 с.
6. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Теоретико-экспериментальная и практическая психология: две разные парадигмы? // Парадигмы в психологии. Наукоедческий анализ. М.: ИП РАН, 2012, с.158.
7. Козлов, В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. - М.: Психотерапия, 2007. - 528 с.
8. Козлов В.В. Методология и технологии взаимодействия академической практико-ориентированной психологии // 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.
9. Мазилев В.А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы // Психологический журнал, 2015, том 36, № 3, с.87-96.
10. Мазилев В.А. Стены и мосты. - Ижевск, ERGO, 2015.

11. Нагдян Р.М. Психологический релятивизм реальности. - Ер.: изд. «Сарвард», 2007. - 74 с.
12. Нагдян Р.М. Загадка психики: трансцендентальная психология и метафизика. - Ер.: изд. дом ЛУСАБАЦ, 2017. - 424 с.
13. Психоанализ // Энциклопедия Кольера, https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_colier/583/%D0%9F%D0%A1%D0%98%D0%A5%D0%9E%D0%90%D0%9D%D0%90%D0%9B%D0%98%D0%97
14. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия (Пер. с англ. под ред. А. Киселева). - М.: ООО «Издательство АСТ» и др., 2004. - 412 с,
15. Холл М. 77 лучших техник НЛП. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. - 438 с.
16. Korzybski, Alfred, Science and Sanity: An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics (5th ed) Lakeville, CN: International Non-Aristotelian Library Publishing Co., 1941/1994.

УДК 159.9

Панкова Н.М.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ В ЭЛЕКТРОЭНЕРГЕТИКЕ

Аннотация. Обсуждается влияние реформирования электроэнергетики на качество психофизиологического и психологического обеспечения деятельности персонала. Все сегменты отрасли (генерация, распределение, сбыт) требуют психологической поддержки сотрудников, но ее содержание и методы определяются технологическими процессами конкретного предприятия. Рассматриваются возможные издержки в плане снижения адаптированности и психологического благополучия персонала в контексте максимальной цифровизации сетевого хозяйства. Делается вывод о высокой практической значимости концепции профессионального менталитета для эффективности деятельности персонала энергопредприятий.

Ключевые слова: реформа электроэнергетики, психофизиологическое обеспечение энергопредприятия, «цифровой электромонтер», стандарты обслуживания.

Annotation. The influence of reforming the electric power industry on the quality of the psychophysiological and psychological support of staff

activities is discussed. All segments of the industry (generation, distribution, sales) require psychological support from employees, but its content and methods are determined by the technological processes of a particular enterprise. Possible costs are considered in terms of reducing the adaptability and psychological well-being of staff in the context of the maximum digitalization of the network economy. The conclusion is made about the high practical significance of the concept of professional mentality for the efficiency of energy personnel.

Keywords: power industry reform, psychophysiological support of energy enterprises, “digital electrician”, service standards.

Прикладное значение научных психологических знаний в наибольшей степени проявляется в обеспечении эффективности работы персонала такой важнейшей отрасли как электроэнергетика. Это базовая инфраструктурная отрасль РФ. По объему генерации Россия занимает четвертое место в мире, эта отрасль дает 3% ВВП. В июне 2008 года было закончено реформирование отрасли, основная цель реформ – привлечение инвестиций. Как результат реформы РАО «ЕЭС России» отрасль функционирует во взаимосвязи следующих сегментов: генерация (тепловые станции, атомные станции, гидроэлектростанции, ВИЭ-возобновляемые источники энергии), передача и распределение энергии (магистральные и распределительные сети), сбыт электроэнергии и ее непосредственное потребление. Только в сегменте передачи и распределения энергии (РАО «Россети») работает более 220 тысяч человек. Сейчас предприятия, входящие в структуру отрасли, имеют разную форму собственности; государственными компаниями являются такие естественные монополии как АО «Концерн Росэнергоатом», ПАО «РусГидро»; более 20 других крупных компаний энергетики находятся в руках частных собственников. В рамках нашей статьи попытаемся проанализировать некоторые аспекты влияния реструктуризации отрасли на качество психологического обеспечения деятельности энергопредприятий, изменение характера задач, стоящих перед психологами и психофизиологами отрасли.

На сегодняшний день высоким профессионализмом и максимальной эффективностью отличаются лаборатории психофизиологического обеспечения атомных электростанций (ЛПФО АЭС). Уже в 80-годы прошлого века обеспечение надежности и безопасности работы АЭС требовало внедрения в практику работы энергопредприятий достижений инженерной психологии, эргономики, социальной психологии и ряда других психологических дисциплин. С этой целью первая группа психологов была организована в январе 1982 года в научно-исследова-

тельской лаборатории «Прогресс» МИФИ. «Поводом послужила крупнейшая авария на АЭС «Три-Майл-Айленд» в США (1979). Правительство СССР, Министерство среднего машиностроения и Минэнерго отреагировало постановлениями и приказами о внесении изменений в систему подготовки кадров для АЭС и предприятий, использующих атомную энергию. Были приняты решения о создании лабораторий психофизиологического профотбора, кабинетов психологической разгрузки для персонала. Анализ причин Чернобыльской аварии (1986) также показал высокую цену ошибок персонала и значимость роли человека в управлении атомной станции. Были сформированы лаборатории психофизиологического обеспечения атомных станций (ЛПФО АЭС)» (5). Основная цель деятельности этих структур – практическое решение комплексных задач по повышению и поддержанию профессиональной надежности персонала для обеспечения безопасной и эффективной работы атомных станций. Основной задачей лабораторий является психофизиологический отбор кандидатов/работников АЭС, своевременное выявление работников, имеющих отрицательную динамику функционального состояния и работоспособности. Отсутствие медицинских, в том числе психофизиологических противопоказаний является одним из обязательных условий получения разрешений Ростехнадзора для работы на станциях. Деятельность служб приобрела необходимое нормативно -правовое оформление с выходом Федерального Закона № 35от8 марта 2011 года ("Устав о дисциплине ...)(6)и «Методических рекомендации по организации и проведению психофизиологического обеспечения профессиональной деятельности персонала энергетического предприятия», утвержденные решением Электроэнергетического Совета СНГ в 2016 году. Научное и методическое сопровождение работ по психологическому и психофизиологическому обеспечению профессиональной надежности персонала организаций Госкорпорации «Росатом» осуществляет Центр компетенций по культуре безопасности и надежности человеческого фактора (ЦККБиНЧФ). Цель деятельности ЦККБиНЧФ: организация и обеспечение деятельности по оказанию образовательных, научных, консультативных, методических, информационных и иных услуг в области психологического и психофизиологического обеспечения профессиональной надежности персонала и культуры безопасности; подготовка и обучение персонала Госкорпорации «Росатом» и зарубежных АЭС. Научные разработки последних лет, внедрение которых может себе позволить такая современная служба, очень разнообразны: от работ по осмыслению взаимодействия субъекта труда и организационной среды в условиях глобализации(1,3) до конкретных психологических практик,

например, «по формированию навыков осознания своих ощущений, выступающих как стресс-лимитирующие механизмы сознательной регуляции»(4) .

В свою очередь сетевые компании не стремятся сохранять отдельные формы психофизиологического обеспечения деятельности предприятия, например такие, как комнаты психологической разгрузки. Перспективными выглядят другие тренды: ПАО «Россети» реализует концепцию «Цифровая трансформация 2030» через «внедрение интеллектуальных систем управления электросетевым хозяйством на базе цифровых технологий». Один из проектов, непосредственно касающийся производственного персонала, – внедрение автоматизированного контроля за персоналом с реализацией функционала «Цифровой электромонтер». Эта система позволяет в режиме реального времени осуществлять контроль за соблюдением требований соблюдением режима работы, времени выполнения наряд-заказов, производственной безопасности, а также предоставляет интерфейс для диспетчером в случае возникновения нештатной ситуации. Как выглядит реальный электромонтер в режиме цифровизации представлено в соответствующих материалах компании (8): на голове шлем дополненной реальности, который позволит получить необходимую информацию от диспетчера в случае нештатной ситуации. На руке размещен приемник ГЛОНАСС, позволяющий определять местоположение персонала, отслеживание перемещения и планирование наиболее оптимальных маршрутов с учетом статуса по событиям на сети. Этот же приемник - пропуск на объект; в руках у электромонтера планшет ПК, на котором сформулирована задача и с помощью которого будет закрыт наряд. В другой руке «кошки» - монтажные приспособления для подъема человека на опору линии электропередачи. Очевидно, что само содержание труда работника не изменится, а планируемое повышение производительности труда на 15% связано с экономией времени на перемещение, передаче заданий. Кроме того, индивидуальные датчики сотрудников позволяют контролировать соблюдение безопасных условий труда: устройства сигнализируют в случае приближения к токонесущим частям подстанции при работе под напряжением или с частичным снятием напряжения, что способствует снижению несчастных случаев на производстве. С технической точки зрения выгоды «оцифровывания» электромонтера очевидны, а вопросами психологического состояния работника в новых реалиях «жизни под колпаком» никто не задается. Предполагаемое высвобождение персонала – диспетчеров, ремонтников, обслуживающего персонала – непременно приведет к негативным сдвигам психофизиологических параметров деятельности работников. Открытыми остаются вопросы

адаптации всего персонала компании к работе в новом информационном поле. Освоение новых компетенций, получение новых профессиональных навыков также требуют психологического сопровождения. В программу цифровизации заложены НИОКР, обеспечивающие техническую сторону процесса. Исследовательская работа по психологической адаптации персонала не предполагается, следовательно, эта работа будет выполняться в режиме реального времени кадровыми и психологическими службами предприятий. Результаты будут видны к 2030 году.

В работе персонала системы энергосбыта нет явных угроз технических катастроф, но степень нервно-психического истощения сотрудников тоже высока. В нашей стране действуют 343 энергосбытовые компании. В наиболее крупных, таких как АО «Петрозэлектросбыт», обслуживающем 33 000 предприятий и 2 миллиона бытовых потребителей, также существует запрос на психологическое сопровождение деятельности персонала. Сотрудники таких компаний, работающие в фронт-офисах и расчетно-кассовых залах, вынуждены ежедневно разрешать конфликтные ситуации, связанные с недовольством клиентов работой энергетиков. Документ, регламентирующий деятельность персонала компаний - «Стандарт обслуживания клиентов» (9) - предписывает в клиентских залах «организовать просмотр релаксационных роликов, что позволит значительно улучшить психологическую атмосферу в зале ожидания, снизить конфликтные настроения у клиентов». Для комфорта клиентов также рекомендуется оборудовать помещение кулерами с водой и аптечками. Сотрудники компаний ориентированы на клиенториентированное поведение. Очевидно, что персонал может работать в соответствии со стандартами обслуживания при выполнении ряда мер по профилактике эмоционального выгорания, овладению навыками управления конфликтами, повышению коммуникативной компетентности на всех уровнях управления. К сожалению, так как все энергосберегающие компании находятся в руках частных собственников, решение о введении психологов в штат предприятия зависит только от финансовой успешности предприятия и умонастроений его владельцев.

В заключение стоит напомнить широко известное мнение американского исследователя Ли Дэвиса, изложенное им в книге «Рукотворные катастрофы» («Man-Made Catastrophes»): «...человеческий фактор техногенных катастроф практически целиком сводится к следующим обстоятельствам: халатность обслуживающего персонала, политические и административные амбиции, алчность, бездумное стремление к экономии средств и к дезинформации или полному утаиванию сведений о катастрофе»(7). Если совсем кратко, есть три причины: глупость, небрежность и корысть. Видимо, глупость можно победить высоким

профессионализмом и образованностью специалистов, и в российской электроэнергетике этим вопросам уделяется очень много внимания. А вечные вопросы корысти и небрежности можно начинать решать, используя очень перспективный подход к исследованию профессионального менталитета и его ценностно-мотивационного компонента не только специалистов, работающих в экстремальных условиях(2), но и управленцев всех уровней.

Библиографический список

1. Субъект труда и организационная среда: проблемы в условиях глобализации: монография/под. ред. Журавлева А.Л., Жалагиной Т.А., Журавлевой Е.А., Короткиной Е.Д.–Тверь: Твер. гос. унт, 2019.
2. Обознов А.А., Бессонова Ю.В. Профессиональный менталитет и безопасность профессиональной деятельности//Психологическое обеспечение профессиональной надежности персонала предприятий и организаций атомной отрасли. Сборник материалов 3-й отраслевой научно-практической конференции. АНО ДПО «Техническая академия Росатома». Изд-во Институт психологии Российской академии наук, 2018, стр.129-149.
3. Обознов А.А., Грачев А.А., Бессонова Ю.В. Культура безопасности: система оценки и формирование в организациях повышенного риска / Труды Второй Международной научно-практической конференции «Человеческий фактор в сложных технических системах и средах» (Эрго-2016) (Санкт-Петербург, Россия, 6-9 июля 2016) / Под ред. А.Н. Анохина, П.И. Падерно, С.Ф. Сергеева. СПб.: Межрегиональная эргономическая ассоциация, ФГАОУ ДПО «ПЭИПК», Северная звезда, 2016. с. 440-447.
4. Горюнова Л.Н., Круглова Н.А., Городецкая Е.Н., Бутина Т.Н., Верещагина Л.А., Погребницкая В.Е. Профессиональный стресс: развитие профессиональной устойчивости персонала потенциально опасных объектов. Петербургский психологический журнал, 2017№18.
5. Без паники: психолог на атомной станции. О работе психологических служб АО «Концерн Росэнергоатом». Электронный журнал «Протруд», электронное издание protrud.info.
6. Федеральный Закона № 35 от 8 марта 2011 года "Устав о дисциплине работников организаций, эксплуатирующих особо радиационно опасные и ядерно опасные производства и объекты в области использования атомной энергии". Режимдоступа: <http://base.garant.ru/5761648/>
7. Davis L. Man-Made Catastrophes. N.Y. Facts on File. 200
8. Концепция «Цифровая трансформация», Москва, 2019. Режим доступа:

https://www.rosseti.ru/investment/Kontsepsiya_Tsifrovaya_transformatsiya_2030.pdf

9. Стандарт обслуживания клиентов ЗАО «Петроэлектросбыт», Санкт-Петербург, 2016. Режим доступа: https://www.pes.spb.ru/files/download_files/customer_service_standard.pdf

УДК 159.9

Панферов В.Н., Микляева А.В.

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА» В РОССИЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА

Аннотация. Раскрываются принципы построения программы интегративной учебной дисциплины «Психология человека», реализуемой в РГПУ им. А.И. Герцена в рамках профессиональной подготовки практических психологов.

Ключевые слова: интегративная учебная дисциплина, психология человека, профессиональная подготовка психологов, целостный подход к психике и психологии человека.

Annotation. The principles of constructing a program of integrative academic discipline "Human Psychology", implemented at the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen as part of the training of practical psychologists.

Keywords: integrative discipline, human psychology, professional training of psychologists, a holistic approach to the human psyche and psychology.

В условиях полипарадигмальности современной психологической науки фундамент профессиональной подготовки психологов составляют базовые теоретические дисциплины, призванные «вести» будущих специалистов в психологическую проблематику, обеспечить им возможность самостоятельно ориентироваться в многообразии психологических теорий и концепций с тем, чтобы впоследствии самостоятельно выстраивать свой профессиональный путь, осуществляя выбор на основе широкого профессионального кругозора и глубокого понимания внутренней структуры современного научно-практического психологического знания. Успешное решение этих задач возможно только

при условии последовательного применения принципов целостного подхода к психике и психологии человека [5] в логике интегрального синтеза [4] знаний о человеке и его психической организации, позволяющего репрезентировать многообразие психологических знаний в системных представлениях психике человека и ее проявлениях в его психологии.

Именно этим требованиям отвечает интегративная дисциплина «Психология человека», которая заменила в учебном плане будущих психологов, обучающихся в РГПУ им. А. И. Герцена, традиционный базовый курс «Общая психология». Принципы построения программы «Психологии человека», которая опирается на идеи целостного подхода к психологии человека, сформулированные Б. Г. Ананьевым, существенно отличаются от традиционных способов репрезентации психологического знания в «Общей психологии». Перечислим наиболее значимые отличия.

Во-первых, в «Психологии человека» традиционная для «Общей психологии» трактовка психики как функции мозга уточняется акцентом на предназначении психики – координации взаимодействия человека с миром вещей, людей и самим собой. Тем самым появляется возможность экстраполировать абстрактные знания о функционировании психики на практику повседневной жизни, в которой психическая организация человека проявляет себя в психологических качествах, раскрывающих особенности взаимодействия человека с миром и с самим собой. Благодаря этому появляется возможность продемонстрировать студентам практический потенциал теоретических знаний, их значимость для решения широкого круга задач, возникающих в деятельности практического психолога.

Во-вторых, в «Психологии человека», в отличие от «Общей психологии», в которой сложились устойчивые традиции дифференцированной организации сведений о функционировании психики в аспектах психических процессов, психических свойств и психических состояний, реализуется принцип интеграции психологических знаний, благодаря чему в качестве структурных единиц психики рассматриваются психические образования – интегративные компоненты психики, репрезентирующие проявления ее потенциальных свойств во взаимодействии человека с миром и с самим собой. Это позволяет сблизить теоретический материал с жизненным опытом студентов, проиллюстрировать богатый объяснительный и прогностический потенциал научно-психологического знания, его связи с задачами психологической практики.

В-третьих, «Психология человека» отказывается от характерной для «Общей психологии» индуктивно-аналитической логики изложения в

пользу дедуктивно-интегративного способа презентации знаний. По сути, это означает смещение акцента с характеристики частных психологических фактов на репрезентацию целостной «картины» психической организации человека, в которой частные факты находят свое место, становясь тем самым иллюстрацией общих закономерностей психики и психологии человека. Важно отметить, что сложность и многогранность феномена психики как предмета научно-психологического анализа влечет за собой необходимость построения не одной, а нескольких картин психической организации, каждая из которых отражает тот или иной ракурс анализа психических явлений, уже представленный в психологической науке, но, как правило, вне соотнесения с другими точками зрения. Так, «картины» психической организации человека могут отражать современные взгляды на объектные и субъектные свойства человека как носителя психики, функции психики, структурную организацию психики в процессах формирования психического потенциала и его проявлений во взаимодействии человека с миром и самим собой. На этой основе осуществляется синтез научно-психологических знаний о различных психических явлениях благодаря осмыслению их структурных и функциональных взаимосвязей.

Наличие обозначенных методологических различий в способах организации знаний в «Психологии человека» и «Общей психологии» не обозначает их противопоставления. Единой общепредметной основой этих дисциплин является содержание научно-психологического знания, накопленного к настоящему времени, ценность которого неоспорима. Отличия коренятся, прежде всего, в способах организации этого знания и представления его студентам – будущим психологам. Более чем 25-летний опыт реализации интегративной учебной дисциплины «Психология человека» (первый вариант учебной программы был опубликован в 1992 г. [7]) убедительно показывает, что реализация принципов интегративного подхода в профессиональной подготовке психологов существенно повышает доступность понимания практического смысла научно-психологического знания, которое зачастую кажется студентам излишне теоретичным и оторванным от тех задач, которые им предстоит решать в будущей профессиональной деятельности. Эта доступность достигается благодаря содержательной релевантности принципов интегративного подхода задачам психологической практики: в профессиональной деятельности практические психологи соприкасаются не с отдельными психическими процессами, свойствами и состояниями, но с целостными проявлениями психологии людей. Именно это, судя по всему, и обеспечивает формирование интереса студентов к

освоению теоретических основ научной психологии, системные репрезентации которых впоследствии выполняют роль «навигатора» в процессах профессионального развития в сфере практической психологии.

Другой немаловажный эффект реализации принципов интегративного подхода в преподавании учебной дисциплины «Психология человека» связан с эвристическим потенциалом методологии интегрального синтеза. Концептуализация научно-психологических знаний в виде различных «картин» психической организации человека позволяет не только систематизировать имеющиеся знания, но и придавать им новые смысловые интерпретации, тем самым выполняя смыслопорождающую функцию, а также выдвигать гипотезы о новых феноменах, неизвестных к настоящему моменту, но весьма вероятных в соответствии с логикой организации «картин». Благодаря этому у студентов появляются важные ориентиры для развития научно-исследовательского компонента в структуре профессиональной деятельности, позволяющие представлять себе многообразие исследовательских проблем в психологии, а также обеспечивающие достижение содержательной валидности научно-психологических исследований вследствие понимания существенных взаимосвязей между закономерностями психической активности человека и их целостными проявлениями в его психологии.

Таким образом, можно констатировать, что реализация принципов интегративного подхода к психологии человека [1] в преподавании теоретических дисциплин, составляющих фундамент профессиональной подготовки психологов, способствует повышению качества профессионального образования как в инструментальном аспекте, так и в аспекте личностно-профессионального развития будущих психологов. Опыт преподавания этой дисциплины обобщен в учебных и учебно-методических пособиях, подготовленных сотрудниками кафедры психологии человека РГПУ им. А. И. Герцена [2; 3; 6 и др.].

Библиографический список

1. Панферов В.Н. Психология человека. СПб.: Изд-во Михайлова, 2000; 2002. 252 с.
2. Панферов В.Н., Микляева А.В., Румянцева П.В., Андропова М.С. Основные психические явления: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2018; 2019; 2020. 373 с.
3. Панферов В. Н., Андропова М.С., Микляева А.В. Общая психология. Теоретические основы: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2018; 2019; 2020. 296 с.

4. Панферов В.Н., Безгодова С.А. Методология интегрального синтеза в психологической науке // Психологический журнал. 2015. Том 36. № 1. С. 20-33.
5. Панферов В.Н., Микляева А.В. Принцип целостности в интеграции психологического знания // Психологический журнал. 2019. Том 40. № 2. С. 5-14.
6. Панферов В.Н., Микляева А.В., Румянцева П.В. Основы психологии человека. СПб.: Речь, 2009. 431 с.
7. Психология человека: программные учебные дисциплины / Панферов В.Н., Терешкин А.Ф., Еремеев Б.А., Братченко С.Л., Скрипюк И.И., Боричев А.А. СПб.: Образование, 1992. 60 с.

УДК 159.9

Рубцова Н.Е.

ИНТЕГРАТИВНОЕ ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОЛОГИИ В ОПИСАНИИ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА ТРУДА

Аннотация. В статье с позиций интеграции метасистемного и субъектно-информационного подходов, основанной на взаимодействии субъекта и информационной среды, рассмотрена проблема систематизации активности субъекта труда. Искомая систематизация выполнена за счет построения психологической классификации профессиональной деятельности. Проанализированы методологические основания данной классификации, выделен ряд их интегративных спецификаций, включающий отношения между: субъектом труда и метасубъектом совместного труда; деятельностью субъекта труда и метадеятельностью метасубъекта труда; предметной средой труда и метапредметной средой совместного труда. Показано, что для классификации профессиональной деятельности важно, как предметная специфика труда отражается в его психологическом содержании. Основное внимание уделено «информационному» и «интегральному» типам операционального состава деятельности, а также типу предмета труда «информационное воздействие на материальные объекты». В ходе спецификации базовых функциональных отношений профессиональной деятельности выделены ее ключевые психологические признаки.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, психологическая классификация, метасистемный подход, субъектно-информационный подход, субъектная активность, субъект труда.

Annotation. In the article, from the perspective of integrating the metasystem and subject-information approaches based on the interaction of the subject and the information environment, the problem of systematizing the activity of the subject of labor is considered. The required systematization was performed by constructing a psychological classification of professional activity. The methodological foundations of this classification are analyzed, a number of their integrative specifications are identified, including the relationship between: the subject of labor and the metasubject of joint labor; activity of the subject of labor and meta-activity of the metasubject of labor; subject environment of labor and meta-subject environment of joint labor. It is shown that for the classification of professional activity it is important how the subject specificity of labor is reflected in its psychological content. The main attention is paid to the “informational” and “integral” types of the operational composition of the activity, as well as the type of the subject of labor “informational impact on material objects”. During the specification of the basic functional relationships of professional activity, its key psychological features are highlighted.

Keywords: professional activity, psychological classification, metasystem approach, subject-information approach, subjective activity, subject of labor.

Перспективным способом решения проблемы систематизации активности субъекта труда является построение базовой, фундаментальной психологической классификации профессиональной деятельности. Для построения подобной классификации, в свою очередь, целесообразным оказалось интегративное применение методологии [4] метасистемного и субъектно-информационного подходов, которое позволяет, с одной стороны, использовать принцип метасистемности и созвучные ему достижения метакогнитивизма – одного из магистральных направлений развития современного психологического научного знания, а с другой – учесть качественные трансформации современного мира, включившие в себя цифровое пространство и соответствующие специфические способы реализации субъектной активности [5].

Субъектно-информационный подход основан на психологическом субъектном подходе (С.Л. Рубинштейн и др.), общенаучном и психологическом информационных подходах (Д. И. Дубровский, Дж. Миллер, У. Найссер, У. Эшби и др.) (см.: [1-3]). Одним из его ключевых положений является выделение третьего базового типа деятельности – субъектно-информационного, нового в науке, но объективно существовавшего на протяжении всей человеческой истории и дополняющего традиционные субъект-объектный и субъект-субъектный типы [1]. В

силу этого данный подход интегрирован с деятельностным подходом. Кроме того, в ряде исследований важные результаты получены при совместном применении метасистемного и субъектно-информационного подходов: выявлена психологическая специфика профессиональной деятельности информационного характера [1], разработана концепция психологического обеспечения профессиональной деятельности экономиста в информационных средах [3], предложена новая концепция функциональной природы сознания [2], выявлена психологическая специфика действия в киберпространстве (готовится к публикации) и др.

Профессиональный труд является специфической формой деятельности [7], и для построения психологической классификации необходимо учесть ряд интегративных спецификаций отношений между: 1) субъектом труда и метасубъектом совместного труда; 2) деятельностью субъекта труда и метадейтельностью метасубъекта труда; 3) предметной средой труда и метапредметной средой совместного труда.

В результате теоретического анализа интегративной спецификации первого базового отношения профессиональной деятельности (между субъектом труда и метасубъектом совместного труда) установлено, что рассматриваемое отношение, по сути, это отношение «субъект труда – онтологический метасубъект, обуславливающий и обеспечивающий данный труд». Другими словами, метасубъект труда не равен субъекту совместного труда, включая последнего в качестве хотя и важнейшей, но лишь одной из составляющих. Потребности общества, инициирующие трудовой процесс, фигурируют, во-первых, в виде требований к конечному, готовому продукту труда, но могут влиять прямо и непосредственно на сам процессе труда. В этом случае клиенты, заказчики, покупатели становятся непосредственными участниками (соучастниками) трудового процесса, хотя их цели могут и не совпадать с конкретной целью субъекта труда. Но их цели входят в общую структуру целей метасубъекта труда. Таким образом, все – и прямые, и косвенные участники трудового процесса должны рассматриваться в качестве субъектов, входящих в состав общего, тотального метасубъекта, обеспечивающего и обуславливающего данный труд.

Анализ первого базового функционального отношения профессиональной деятельности позволил выделить три ключевых психологических признака, детерминирующих специфику разновидностей труда, выделяемых по данному отношению. К данным признакам относятся управленческий, исполнительский и автономный характер профессиональной деятельности и соответствующие им психические процессы.

В ходе спецификации второго базового отношения профессиональной деятельности (между деятельностью субъекта труда и метадеятельностью метасубъекта труда) построена обобщенная модель организации и регуляции деятельности, включающая 3 уровня и 9 подуровней и основанная на обобщении моделей Н. А. Бернштейна – Б. М. Величковского, А. В. Карпова и Ю. Я. Голикова – А. Н. Костина. На основе данной модели выделены три ключевых психологических признака, детерминирующих психологическую специфику разновидностей профессиональной деятельности, выделяемых по рассматриваемому отношению. К данным признакам относится выраженность, соответственно, текущего, оперативного и долговременного уровней организации и регуляции профессиональной деятельности, а также обуславливающие их психические процессы.

Спецификация третьего базового отношения профессиональной деятельности (между предметной средой труда и метапредметной средой совместного труда) способствовала выделению обобщенных базовых типов предметной среды труда.

Предметная среда труда определяется, в первую очередь, двумя факторами: типом объектов, с которыми совершается труд, и целью взаимодействия с этими объектами. Все объекты труда можно разделить на три обобщенных типа: объектные (материальные), субъектные (люди) и информационные (всевозможные материальные носители информации, устройства для обработки информации и т. п.). В свою очередь, все цели трудовой деятельности можно разделить на материальное преобразование, информационное воздействие и познание. Для психологической классификации профессиональной деятельности важно, как именно предметная специфика труда отражается в его психологическом содержании.

На основе теоретического анализа соотношения между предметным и операциональным содержанием труда описаны три ключевых психологических признака, детерминирующих психологическую специфику разновидностей профессиональной деятельности, выделяемых по рассматриваемому отношению. К данным признакам относится выраженность, соответственно, «чувственного», «межсубъектного» и «информационного» типов операционального состава профессиональной деятельности.

«Информационный» тип операционального состава деятельности связан с обработкой информации, включающий в себя мнемические, имажитивные, логические действия. В данный тип входят и действия всех более высоких порядков организации и регуляции, выходящие за

пределы непосредственного предметного взаимодействия. В соответствии со структурно-уровневым строением психических процессов по А. В. Карпову, к данному типу принадлежат интегральные, рефлексивные, метакогнитивные психические процессы, а также метапроцессы психики в целом.

Особое место занимает тип предмета труда «информационное воздействие на материальные объекты». Такое воздействие может осуществляться различными способами, основными из которых являются:

1. Использование «умной», способной к восприятию информационного воздействия техники, осуществляющей, в свою очередь, материальное преобразование материальных объектов. Это, очевидно, разновидность деятельности операторского типа. Поскольку такой оператор оказывает информационное воздействие и следит за его ходом опосредованно, с помощью приборов, пульта управления и т.п. источников информации, такой труд в основе своего операционального содержания имеет обработку информации.

2. Использование в качестве средств труда других субъектов. Тогда, оказывая на них информационное воздействие, исходный субъект побуждает их каким-либо способом выполнять материальное преобразование материальных объектов. Труд исходного субъекта труда в этом случае на самом деле сводится лишь к интерперсональным, межсубъектным действиям, запускающим цепочку последующего материального преобразования действительности.

Указанные интегративные типы операционального состава могут, в свою очередь, сочетаться, интегрироваться между собой, поэтому для полноты отражения всего операционального содержания профессиональной деятельности необходимо ввести в рассмотрение еще один тип, который целесообразно назвать «Интегральным», заметив при этом, что название «интегральный», в частности, благодаря работам А. В. Карпова, закрепилось за соответствующим классом психических процессов, а наш интегральный тип операционального состава деятельности имеет другой смысл. Данный тип представляет такие ситуации деятельности, когда для нее одновременно значимыми, существенными являются все представленные выше основные группы процессов. Примером может служить современная профессиональная деятельность преподавателя компьютерных технологий, психологические особенности которой подробно описаны в [6]. В современных условиях вынужденного повсеместного дистанционного обучения «интегральный» тип операционального состава особенно представлен в деятельности педагога, когда он одновременно реализует все перечисленные интегративные типы, хотя, разумеется, данная специфическая ситуация реализации

профессиональной педагогической деятельности требует дальнейшей, более глубокой научной рефлексии.

Таким образом, спецификация отношения «предметная среда труда – метапредметная среда совместного труда» осуществляется за счет выделения указанных выше интегративных типов операционального состава профессиональной деятельности, объединяющих качественно разнородные группы психических процессов.

Конкретным способом построения обобщенной психологической классификации профессиональной деятельности стало применение механизма субординационной нисходящей интеграции для теоретического обоснования ее структуры. Данная структура включает 21 психологический тип, которые, реализуя полисистемное представление психологического содержания профессиональной деятельности, группируются в метатипы тремя различными способами, соответствующими трем базовым функциональным отношениям профессиональной деятельности. Показано, что все ключевые признаки профессиональной деятельности, выделенные в ходе спецификации ее базовых отношений, не являются абсолютно ортогональными. Их соотношение намного сложнее: с одной стороны, они относительно независимы (т. е. не сводятся друг к другу), а с другой – относительно взаимосвязаны, т. е. влияют друг на друга.

Выполнена операционализация ключевых признаков, определяющих психологическое содержание профессиональной деятельности, и разработана методическая процедура ее трехмерной психологической классификации. Проанализировав возможности ее прикладного применения в качестве ресурса психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения, нами сформулированы практические рекомендации, направленные на преодоление ряда негативных тенденций, имеющих место в современной отечественной системе образования и профориентации.

Библиографический список

1. Карпов А.В., Леньков С.Л. Профессиональная деятельность информационного характера: новый тип субъект-объектной организации // Ярославский психологический вестник. 2003. №10. С.9-16.
2. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Функциональная природа сознания: возможности интеграции субъектно-информационного и метасистемного подходов // Мир психологии. 2018. №2 (94). С.123-135.
3. Леньков С.Л. Методика определения информационно-психологических параметров трудового поста экономиста. – Тверь, 2002. – 40 с.

4. Мазиллов В.А. Психология и методология: тенденции и перспективы развития / В сборнике: Новые тенденции и перспективы психологической науки. М.: Институт психологии РАН – 2019. – С. 11–42.
5. Михайлова Е.Е., Гефеле О.Ф. Технологии и риски информационного общества: Учебное пособие. – Тверь, 2018. – 88 с.
6. Рубцова Н.Е. Психологические особенности профессиональной деятельности преподавателя компьютерных технологий: Монография. – Тверь, 2002. –
7. Толочек В.А. Психология труда. – 3-е изд., доп. – СПб.: Питер. – 2020. – 480 с.

УДК 159.9

Слепко Ю.Н.

ИНТЕГРАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Проблема интеграции множества исследований в области педагогической психологии актуальна ввиду и непрерывного реформирования системы общего и профессионального образования, и необходимости поиска надежных методологических оснований для непротиворечивого понимания предмета педагогической психологии. Формулируется идея о том, что системогенетический подход в психологии обладает и теоретическими, и методологическими, и прикладными преимуществами перед другими подходами, что позволяет рассматривать его как надежное основание для развития современной теории учебной деятельности.

Ключевые слова: учебная деятельность, педагог, интеграция, системогенез.

Annotation. The problem of integrating many studies in the field of educational psychology is relevant in view of the continuous reform of the system of general and vocational education, and the need to find reliable methodological grounds for a consistent understanding of the subject of educational psychology. The idea is formulated that the system-genetic approach in psychology has both theoretical, methodological, and applied advantages over other approaches, which allows us to consider it as a reliable basis for the development of the modern theory of educational activity.

Keywords: educational activities, teacher, integration, systemogenesis.

Вряд ли можно сомневаться в том, что современная педагогическая психология может считаться сформировавшимся и активно развивающимся разделом общепсихологического знания. Тому есть множество подтверждений. Конституционально она имеет статус самостоятельной научной дисциплины, поэтому в отечественной психологии существует множество специализированных кафедр, ведется подготовка бакалавров и магистров, функционируют специальные научные журналы и т.д. Содержательно в педагогической психологии активно обсуждается множество научно значимых проблем и вопросов, связанных с организацией процесса обучения на разных уровнях образования, индивидуализацией и дифференциацией обучения, изучением вопросов психологии труда учителя и мн.др.

Вполне благополучной ситуация может рассматриваться и сквозь призму основных и традиционных видов психологических проблем [2]. На уровне феноменологии предмет педагогической психологии вполне определен и включает исследование проблем обучения, развития, сопровождения человека на разных уровнях образования и пр.; в плане теоретическом существует множество самых разных подходов к объяснению явлений, входящих в предметное поле педагогической психологии; также и на уровне методологии в педагогической психологии разработан богатейший арсенал методов исследования проблем обучения, развития обучающихся, управления их деятельностью и пр.; не менее важен и уровень историко-психологических проблем, в которых раскрывается развитие предметного знания в педагогической психологии.

Решение обозначенных проблем не может быть осуществлено изолированно друг от друга. Существующие между ними связи могут быть вполне логично определены, так как «методология является “сердцевинной” психологического знания вообще, поскольку, в конечном счете, именно она определяет существенные характеристики “предметного” знания (и феноменологию, и теорию) и “истории” (как она будет интерпретироваться)» [2, с. 8]. Именно во взаимосвязи решения этих проблем хорошо проявляется наличие ряда значительных трудностей в психолого-педагогическом знании, примером чему может служить состояние современной теории учебной деятельности. Поясним нашу мысль.

Среди множества существующих подходов, концепций, теорий можно выделить наиболее признанные в научном сообществе - это теории Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, В.А. Якунина, В.Д. Шадрикова. Между тем, можем ли мы сказать, что в какой-либо из них решена проблема понимания развития субъекта учебной деятельности (школьника) на всем протяжении общего школьного

образования? То есть можем ли мы объяснить развитие учебной деятельности как действительно непрерывный процесс - объяснить механизмы развития деятельности обучающегося не только на каждом уровне школьного образования, но и при переходе из одного уровня образования на другой; объяснить причины школьной неуспеваемости, не редуцируя их, например, до социальных или физиологических факторов, а исходя из организации самой учебной деятельности. На наш взгляд на современном уровне развития психолого-педагогического знания объяснить особенности учебной деятельности исходя из нее самой практически невозможно. Это, заметим, является одним из проявлений сохранения аналитической методологии при изучении теории учебной деятельности, переход от которой к методологии системной произошёл в 80-е гг. XX в. [4].

Сложность решения указанных и множества других проблем теории учебной деятельности определяется тем, что указанные выше теории и не претендуют на объяснение развития учебной деятельности как непрерывного процесса - каждая из них направлена на исследование ее развития в процессе конкретного уровня образования - начального или среднего общего, среднего или высшего профессионального.

На сегодняшний день накоплен значительный опыт изучения отдельных аспектов учебной деятельности - разработаны модели обучения, методические модели организации процесса обучения, выделены способы организации деятельности обучающихся, установлены функциональные закономерности между успешностью развития и деятельности обучающегося и его индивидуально-психологическими особенностями и мн.др. Ввиду этого актуальным для современной педагогической психологии является решение задачи интеграции всего обилия психолого-педагогического знания в целостную психологическую теорию учебной деятельности.

«Стихийная интеграция» психолого-педагогического знания осуществляется достаточно давно; наиболее перспективным видится работа по созданию целостной психологической теории учебной деятельности в рамках «целенаправленной интеграции», инструментом которой может выступить коммуникативная методология психологии [3]. 1. В разработке теории учебной деятельности должен быть выделен «реальный» предмет изучения, которым может выступить деятельность обучающегося, наиболее перспективное понимание которой возможно средствами системогенетической теории В.Д. Шадрикова [6]. Предложенное в теории системогенеза понимание психологической структуры деятельности с ее универсальной архитектурой позволяет исследователю

не ограничиваться рамками определенного уровня образования и возрастными особенностями обучающегося. Психологическая структура деятельности на уровне наиболее крупных ее единиц - функциональных блоков и подсистем, универсальна на всем протяжении общего школьного образования, ввиду чего появляется возможность проследить непрерывное развитие как всей деятельности, так и отдельных ее элементов. 2. Специфика развития психологической системы учебной деятельности будет проявляться на уровне более мелких единиц ее анализа - элементов функциональных блоков системы. Каждый из них будет отражать специфическое психологическое содержание учебной деятельности, соответствующее уровню образования, опыту реализации и организации деятельности, индивидуальным способам организации деятельности и пр. Именно здесь открываются широкие возможности для интеграции всего многообразия накопленного в педагогической психологии знания о развитии субъекта учебной деятельности в младшем школьном, подростковом и юношеском возрастах. 3. Разработанная в теории системогенеза технология психологического анализа деятельности [1; 6] позволяет соотнести множество данных эмпирических и экспериментальных исследований в педагогической психологии в единое представление о развитии и функционировании психологической системы учебной деятельности на разных уровнях общего образования. Соотнесение этих данных средствами психологического анализа деятельности будет реализовываться в рамках генетического, структурного и системного методов интерпретации.

Технология целенаправленной интеграции психологического знания о учебной деятельности средствами коммуникативной методологии описана лишь тезисно. Между тем и она позволяет предполагать, что системогенетическая теория деятельности является перспективным средством интеграции психологического знания о учебной деятельности в современной педагогической психологии.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект 18-18-00157).

Библиографический список

1. Карпов А.В., Савин И.Г. Психологический анализ деятельности. - Ярославль: ЯрГУ, 2005.
2. Мазиллов В.А. Методология психологии. - Ярославль: МАПН, 2007.
3. Мазиллов В.А. Методология психологической науки. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017.

4. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности. - Ярославль: ЯГПУ, 2009.
5. Слепко Ю.Н., Поваренков Ю.П. Психология учебной деятельности школьника: системогенетический подход. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019.
6. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: Институт психологии РАН, 2013.

УДК 159.99

Чупров Л.Ф., Селицкий О.Н.

ИНТЕГРАЦИЯ ПСИХОЛОГИИ В МИРОВОЙ НАУЧНЫЙ МЕЙ-НСТРИМ: ОПЫТ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ИЗДАНИЙ «ОБЪЕДИНЕННОЙ РЕДАКЦИИ НАУЧНЫХ ЖУРНАЛОВ»

Аннотация. В статье обсуждаются два пути международной интеграции. В частности, описан опыт международной интеграции ученых и специалистов-психологов на базе изданий «Объединенной редакции научных журналов». А именно, второй путь интеграции. В этом направлении авторы видят большие потенциальные возможности международного сотрудничества в области психологии. Описан опыт сотрудничества российских авторов с коллегами из Беларуси, Болгарии, Узбекистана, Украины, США.

Ключевые слова: интеграция, психология, научный журнал, международное сотрудничество.

Annotation. The article discusses two ways of international integration. In particular, the experience of the international integration of scientists and psychologists on the basis of publications of the United Editorial Board of Scientific Journals is described. Namely, the second way of integration. In this direction, the authors see great potential for international cooperation in the field of psychology. The experience of cooperation of Russian authors with colleagues from Belarus, Bulgaria, Uzbekistan, Ukraine, the USA is described.

Keywords: integration, psychology, scientific journal, international cooperation.

Сегодня в мировой науке доминирует тенденция к интеграции. Наиболее остро эта проблема стоит перед отечественной психологией.

Западные коллеги, пишущие на английском, почти не замечают ученых из бывшего Советского Союза. И причина здесь далеко не только в том, что отечественные психологи не знают в своем большинстве английского языка. В частности, Л.Р. Грэхэм указывает еще одну причину, приводя в пример первый английский перевод трудов Л.С. Выготского: «Дело в том, что при подготовке этого перевода большинство ссылок на работы классиков марксизма-ленинизма было опущено, а что касается ссылок на Ленина, то они исчезли полностью. При этом, очевидно, переводчики были убеждены в том, что ссылки на работы классиков марксизма носят конъюнктурный характер, а потому могут быть опущены без ущерба для собственно научного содержания работ Выготского» [1, с. 174].

Притом, что ссылки на труды К. Маркса в советской психологии, как правило, несут ту же смысловую нагрузку, что и ссылки на Томаса Мора для западного психолога. Собственно труды марксизма для психологии лишь повторяют крылатый латинизм *persona est relatio* (человек - это отношения). Тезис Маркса звучит так же, как мудрость европейской культуры «сущность человека есть совокупность общественных отношений». Такое понимание личности крайне популярно в западной психологии, не смотря на непринятие других идей К. Маркса. Так же влиятелен взгляд в психологии западного мира о примате материи над сознанием. Его то и представляют цитаты В.И. Ленина. Если Л.Р. Грэхэм в своем труде упоминает целую плеяду советских психологов, то Д.П. Шульц, С.Э. Шульц в учебнике по истории психологии, лишь В.М. Бехтерева, Б.В. Зейгарник, И.П. Павлова и русского студента С. Маргулиса [6].

Согласно И.А. Мироненко, «Зарубежные коллеги не имеют представления о развитии российской науки на протяжении большей части XX века, что приводит сегодня к восприятию ими нашей психологии как «развивающейся» провинции мировой науки, лишенной собственных теоретико-методологических корней, миссионерскому к ней отношению» [4, с. 253].

Самое интересное, что такая же тенденция просматривается не только по отношению к трудам российских авторов. В аналогичной ситуации находятся и ученые как государств, возникших на базе бывшего Советского Союза, так и коллеги-психологи из стран бывшего социалистического лагеря.

Чиновники, ответственные в правительствах за интеграцию науки в мировой иноязычный мейнстрим, видят решение этой проблемы односторонне. Лишь как повышение цитируемости и количества публикаций в изданиях, входящих в индекс Web of Science и/или, в крайнем

случае, индекса Scopus. Это первый, официальный путь возможной интеграции. При этом авторы упускают из вида то, что международная интеграция науки, в частности психологии, далеко не ограничивается лишь англоязычными изданиями и их индексацией в коммерческих дата базах Web of Science и Scopus.

Второй путь – международное сотрудничество ученых и специалистов-психологов через взаимообмен своими идеями и наработками в рамках конкретного международного русскоязычного издания. По этому пути пошла ОРНЖ (Объединенная редакция научных журналов) [2; 5].

Научные журналы «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» и «РЕМ: Psychology. Educology. Medicine», а также присоединившийся к ОРНЖ научный журнал по истории психологии «История российской психологии в лицах: Дайджест» стали площадкой для обмена идеями и наработками в области истории психологии, теоретических и экспериментальных работ по различным направлениям психологии. Если «История российской психологии в лицах: Дайджест» был сразу ориентирован на историю психологии и персоналии, то журналы «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» и «РЕМ: Psychology. Educology. Medicine» имеют возможность охвата большего круга проблем, как в обычных, так и в специальных выпусках, посвященных либо конкретному кругу вопросов, либо психологическому учреждению (университету, кафедре), либо стране. Во всех трех журналах в состав редакционных коллегий входят иностранные специалисты, а сами журналы предоставляют возможность публикации материалов, как для российских, так и для зарубежных авторов из Азербайджана, Беларуси, Болгарии, Узбекистана, Украины, США и др. стран.

Особую активность в плане международного сотрудничества наши коллеги из-за рубежа проявили при обсуждении проблем истории психологии в рамках международных конференций журналов по теме пятисотлетия названия «психология», инициированная А.А. Кроником (США) [3]. Конференция была начата на страницах научного журнала «РЕМ: Psychology. Educology. Medicine» и продолжена в журнале «История российской психологии в лицах: Дайджест».

Опыт, накопленный в плане международного сотрудничества российских изданий ОРНЖ, позволяет сделать оптимистические прогнозы по рассмотренному нами второму пути интеграции в психологии.

«Для того чтобы российская психология была воспринята мировым профессиональным сообществом как самобытная школа, необходима многоплановая и настойчивая работа российских психологов» [4, с.

254]. Естественно, такая работа может быть плодотворной при международном сотрудничестве российских и зарубежных коллег-психологов.

Библиографический список

1. Грэхэм Л.Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе: Пер с англ. М.: Политиздат, 1991. 480 с.
2. Костригин А.А., Мантикова А.В., Тодорова Б.Б., Хусяинов Т.М., Чупров Л.Ф. Сотрудничество российских и зарубежных вузов: пятилетний опыт работы «Объединенной редакции научных журналов» // Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных вузов. Сборник статей по материалам участников V Международной научной конференции. 2017. С. 284 - 293.
3. Кроник А.А. У истоков психологии // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2014. № 1. С. 165 - 170.
4. Мироненко И.А. Российская психология в пространстве мировой науки. СПб. : Нестор-История, 2015. 304 с.
5. Чупров Л.Ф. Международная интеграция ученых и специалистов на базе издательской площадки ОРНЖ (Объединенной редакции научных журналов) // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2019. № 4. С. 33 - 44.
6. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии / Пер. с англ. А.В. Говорунов, В.И. Кузин, Л.Л. Царук / под ред А.Д. Наследова. СПб.: Изд-во «Евразия», 2002. 132 с.

УДК 000.894

Шрагина Л.И., Меерович М.И.

МЕТОДОЛОГИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА КАК ОСНОВА ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ИСКУССТВЕННЫХ СИСТЕМ

Аннотация. Причины и этапы развития социальных и гуманитарных наук соответствуют законам развития технических систем, что дает основание применить эти законы как основу теории развития искусственных систем.

Ключевые слова: теория решения изобретательских задач, искусственная система, теория развития искусственных систем, социальные науки, гуманитарные науки.

Annotation. The causes and stages of development of the social and human sciences correspond to the laws of the development of technical systems, which gives reason to apply these laws as the basis for the theory of the development of artificial systems.

Keywords: theory of inventive problem solving, artificial system, theory of the development of artificial systems, social sciences, humanities.

Проведенное в 40-50-е гг. XX ст. Г.С. Альтшуллером и Р.Б. Шапиро исследование выявило объективные законы развития технических систем (ЗРТС), что позволило разработать основы теории решения изобретательских задач – ТРИЗ [2]. В соответствии с ЗРТС, развитие любой ТС происходит: а) в направлении повышения уровня идеальности ТС – каждая следующая модификация объекта выполняет свою основную функцию все лучше и лучше; б) неравномерно; в) через разрешение противоречий. Сформулированы также законы синтеза систем и их развития [1; 8].

Под понятием «система» будем понимать комплекс взаимодействующих элементов, создающих своим объединением новое, «системное» свойство, которого нет у составляющих элементов. По признаку «происхождение» системы можно разделить на природные, созданные без участия человека, и искусственные (ИС), у которых системное свойство возникает в результате взаимодействия специально подобранных элементов, что позволяет ИС выполнять определенную основную функцию и тем самым удовлетворять возникшую у человека потребность.

Но, кроме ТС, существуют и другие продукты, созданные человеком с целью выполнения определенной основной функции, которые в природе не существуют и могут рассматриваться как ИС: научные знания, социальные и организационные структуры, произведения искусства и т.д. Применимы ли законы развития элемента (а ТС – это элемент ИС) и методы решения проблем, возникающих в этом процессе, к развитию всех ИС?

Поисками общих законов развития природы, общества, человека и мышления занимались еще античные философы. Существенную попытку раскрыть внутреннюю связь в этих процессах сделал Г.В. Гегель, сформулировав законы диалектики [3].

Сопоставим законы диалектики и ЗРТС. Методологическое требование Гегеля об «объективности рассмотрения» Альтшуллер реализует, рассматривая в качестве источника развития ТС не субъективные психические процессы в мышлении изобретателя, а этапы

изменения реальных технических объектов на протяжении длительного промежутка времени.

С точки зрения принципа развития Гегеля вся духовная культура человечества (а ТС – это тоже продукт культуры!) предстает как единый закономерный процесс «прогрессирующего развития истины» (курсив – М.М., Л.Ш.). С этим принципом прямо совпадает закон Альтшуллера о развитии системы в направлении повышения уровня ее идеальности.

Закону Гегеля о переходе количества в качество соответствует закон Альтшуллера о развитии рабочего органа ТС и изменении – при открытии новых знаний – принципа действия системы.

Закон Гегеля о единстве и борьбе противоположностей проявляется в предъявлении к ТС новых требований и возникновении противоречий, только после разрешения которых происходит ее развитие – создается новая, более идеально функционирующая система.

И закону отрицания отрицания соответствует смена систем, каждая из которых идеальна только в момент возникновения и на данном этапе развития науки [1; 3].

Таким образом, законы развития технических систем (ЗРТС), выявленные Альтшуллером, соответствуют общим законам диалектики Гегеля, и именно за это соответствие ТРИЗ часто называют «прикладной диалектикой».

Анализ литературных источников и исследования авторов также подтверждают, что развитие ИС соответствуют ЗРТС. Так, выделяя в эволюции общества сельскохозяйственный, индустриальный и информационный этапы, В.Е. Хмелько считает, что структурная эволюция общественных продуктивных сил происходит в одном направлении: повышение интеллектуализации (уровня наукоемкости) создаваемого продукта. И прогнозирует пятый этап – человекотворческий: «производство и воспроизведение человека как творческой личности» [10].

Современный подход к пониманию сущности и механизмов власти показывает, что она реально работает и осуществляется манипуляцией среды, в которой принимаются решения, информационным полем социума и специфическими формами знания [9]. Иными словами, через контроль над сознанием: в терминологии ТРИЗ – переход на микроуровень.

Философская антропология также проходит различные этапы развития в рассмотрении человека: как микрокосмос – в античности; как единство духовности, души и тела в связи с Богом – в средние века; как существо разумное, волевое и страстное, что проявляется в общественных отношениях – в Новое время; как существо, в котором подсозна-

тельное господствует над сознательным, осваивающее мир и стремящееся к его пониманию посредством языка, бунтующее против нивелирования себя как личности – в последний век [5].

Человеческое сообщество и культура возникли как потребность выжить и обеспечить себе наиболее благоприятные условия существования. Социальная среда, таким образом, тоже искусственная система и также стремится к идеальности – к воспитанию в человеке толерантности, к умению жить среди себе подобных [8].

Развитие концептуальных положений персонологии – теорий развития личности также шло в направлении повышения уровня их идеальности с позиций параметра «функциональная значимость»: от теорий психоанализа и бихевиоризма, объясняющих поведение человека, исходя из его прошлого и помогающего решать проблемы в настоящем, к гуманистической психологии, когнитивной и феноменологической теории личности как потребности современного человека в личностном росте и его устремленности в будущее [8].

Стремление повысить содержательность и вовлечь в сотворчество читателя наблюдается в историческом развитии поэтического образа и его прямой связи с развитием воображения личности как психологической функции [12].

В историческом контексте изменение предмета психологии как науки прошло 5 этапов в появлении нового содержания: от физиологических актов до переживаний, в которых чувство самотождественности выходит за пределы личной самости, охватывая человечество в целом, жизнь, Дух и космос [6]. Поскольку каждый из них не охватывает человека как объекта исследования полностью, с целью повышения идеальности системы предложен надсистемный предмет науки: «внутренний мир» – субстанция, которую можно рассматривать как душу человека в ее научном понимании [7; 11; 13].

Анализ социально-экономических проблем глобализации как системного процесса, происходящего в социуме и охватывающего все сферы его жизнедеятельности, показывает, что на эффективность действия объективных экономических законов накладываются разнообразные внеэкономические факторы – этические, психологические, юридические... Их взаимопереплетение создает институциональную среду и оказывает такое влияние на экономический рост, что инвестиции обеспечивают эффективность экономического развития лишь на 20%. Ведущим же фактором является социальная политика и нравственно-психологическая обстановка в обществе [4].

Возникает диалектикопротиворечие: государству, чтобы выжить – нужно развивать экономику. Чтобы развивать экономику –

нужно развивать систему образования. Но мыслящая личность задумывается не только над поиском решения производственных проблем – она оценивает также, кто и как ею управляет и как распределяется произведенный ею продукт. Необходимость разрешать это противоречие приводит к смене системы ценностей в социуме и политических систем на все более демократические, что соответствует основному закону ТРИЗ: повышение уровня идеальности системы «социум» за счет полного раскрытия каждым его членом своих способностей и реализации своих возможностей [8].

Изложенное выше дает основание рассматривать ТРИЗ как основу методологии анализа проблем, возникающих при функционировании ИС, и базой для создания ТРИС – теории развития искусственных систем. Объект исследования ТРИС – процесс развития ИС, предмет исследования – причины и объективные закономерности этого развития, цель – выявление этих закономерностей и создание методологии для поиска наиболее эффективных решений проблемных ситуаций, а методы – анализ процесса изменения ИС как продукта творческой деятельности [8].

Библиографический список

1. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. Теория решения изобретательских задач. М.: Сов. радио, 1979. 175 с.
2. Альтшуллер Г.С., Шапиро Р.Б. О психологии изобретательского творчества // Вопросы психологии. 1956. №6. С. 37–49.
3. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. В 3 т. — М.: Мысль, 1970–1972.
4. Гундаров Игорь. ЕСТЬ МОДЕЛЬ ВЫХОДА ИЗ КРИЗИСА. http://www.stoletie.ru/obschestvo/igor_gundarov_jest_model_vyhoda_iz_krizisa_2009-07-10.htm
5. Канке В.А. Основы философии. — М.: ЛОГОС-Высшая школа, 2000.
6. Козлов В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. М.: Психотерапия, 2007. 528 с.
7. Мазилков В.А. Психология в XXI столетии: проблемы предмета науки. Методология и история психологии. 2018. Вып.1. С. 108-123.
8. Меерович М., Шрагина Л. Технология творческого мышления. Учебное пособие. Изд. 4-е, испр. и доп. М.: Альпина Паблишер, 2020. 506 с.
9. Пистрый В.И. Культурно-психологические аспекты властных отношений // Практична психологія в контексті культури. — Київ: НІКА-ЦЕНТР, 1998. С. 153–160.
10. Тертычный А. Фукуяма ошибся: «конец истории» отодвигают украинские исследователи // Зеркало недели. 05.04.2003. №13 (438). — С. 20.

11. Шадриков В.Д. О предмете психологии (мир внутренней жизни человека) Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. №1. С. 5-19.
12. Шрагина Л. И. Психология вербального воображения: функционально-системный подход. Монография / Л. И. Шрагина М.: СОЛОН-Пресс, 2018. – 272 с.
13. Шрагина Л. И. Проблема предмета психологии как науки в контексті законів розвитку штучних систем //Матеріали доповідей III Всеукраїнської конференції з міжнародною участю «Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми». 31 березня 2020 року. Київ-2020. С. 221 -226.

РАЗДЕЛ 3

РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ, ПРОВОДИМЫЕ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ

ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ: РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей обучения и развития иностранных студентов в условиях межэтнической интеграции (на примере монгольских студентов, обучающихся в России). В статье приводятся результаты эмпирического междисциплинарного исследования предполагаемой взаимосвязи между элементами семиотической системы и интеллектуальным потенциалом монгольских студентов, обучающихся в русско-язычной образовательной среде и её влиянии на эффективность обучения.

Ключевые слова: межэтническая интеграция, монгольские обучающиеся, интеллектуальный потенциал, цветоассоциации, буквенные знаки, кириллический алфавит.

Annotation. The article is devoted to the study of the features of training and development of foreign students in the conditions of interethnic integration (for example, Mongolian students studying in Russia). The article presents the results of an empirical interdisciplinary study of the alleged relationship between the elements of the semiotic system and the intellectual potential of Mongolian students studying in the Russian-language educational environment and its impact on the effectiveness of training.

Keywords: interethnic integration, Mongolian students, intellectual potential, color associations, letter characters, Cyrillic alphabet.

В процессе работы с иностранными (монгольскими) студентами мы обратили внимание, что оперирование знаками и символами, не являющимися традиционными для монгольской культуры, требует от них определённых интеллектуальных усилий. И, вероятно, интенсивность интеллектуальных усилий, затрачиваемых на репрезентацию семиотической системы иноязычной культуры в определённой мере связана с качеством обучения в условиях межэтнической интеграции.

В связи с этим, целью нашего исследования явилось изучение наличия/отсутствия взаимосвязи элементов семиотической системы (в частности, буквенных знаков русского кириллического алфавита) с интеллектуальным потенциалом монгольских обучающихся.

Известно, что научный интерес к изучению буквенных знаков имеет свою давнюю историю. Будучи увлечёнными криптографическими идеями, многие исследователи стремились найти взаимосвязи буквенных знаков с различными когнитивными аспектами и творческой деятельностью человека, выявить их закономерности.

В настоящее время в условиях мировых миграционных и интеграционных процессов, охвативших практически все направления жизнедеятельности, обнаруживаются проблемы, требующие междисциплинарного исследования. Ярким примером этому является система образования, которая, включившись в процессы глобализации, сформировала европейское образовательное пространство для образовательных мигрантов Востока и Запада. Интеграция обучающихся в международное образовательное пространство явилась вызовом к развитию различных технологий образовательной мобильности, ориентированных на личностно-профессиональные, сетевые, культурологические и прочие задачи.

Возник ряд психолого-педагогических проблем, в том числе, имеющих отношение к эффективности обучения и интеллектуального развития образовательных мигрантов.

В рамках этой статьи изложены результаты междисциплинарного исследования предполагаемой взаимосвязи между элементами монгольской семиотической системы (представленной в культуре орнаментом и знаками) и интеллектуальным потенциалом монгольских студентов, обучающихся в русско-язычной образовательной среде. Иными словами, семиотическая система монгольской культуры как фундаментальный аспект интеллектуального потенциала явились объектом нашего исследования.

Предположение о взаимосвязи между элементами семиотической системы монголов (представленными разными алфавитными знаками письменности) и их интеллектуальным потенциалом определило содержание и направление нашей исследовательской деятельности.

Разработка и реализация проекта эмпирического исследования алфавитной системы и интеллектуального потенциала монгольских и российских студентов, анализ и оценка возможных взаимосвязей элементов семиотической системы с интеллектуальным потенциалом обучающихся явились основными задачами исследования. Основным методом исследования был количественный анализ продуктов творческой деятельности (частотно-словарный и частотно-буквенный анализ индивидуальных текстов). Обработка и анализ письменных текстов проводились на основе квантификации буквенных знаков при тестировании участников исследования.

В исследовании использовались методики: Цветовой тест отношений О.С. Сермягиной и А.М. Эткинда [7], тест на исследование потенциала интеллектуального развития [2], тест «Цветоассоциации буквенных

знаков – ЦАБУЗ-Т» на выявление цветоассоциаций с буквенными знаками кириллического алфавита [1]. Работа выполнялась в международной студенческой научно-образовательной лаборатории когнитивно-адаптивных технологий психологии образования Томского государственного педагогического университета (МСНОЛ КАТПО ТГПУ).

Истоки постановки проблемы. В Томском государственном педагогическом университете с 2006 года осуществляется учебно-образовательное взаимодействие с ВУЗаи Монголии. В процессе обучения были выявлены серьезные проблемы, обусловленные трудностями в социально-культурной адаптации, в частности при изучении русского языка. В связи с этим была поставлена задача, выявить причины психологического и социально-культурного характера, влияющие на эффективность обучения. Для решения поставленных задач мы провели сравнительный анализ графики монгольского кириллического алфавита (алфавит принят в Монголии с 1941 года) и старомонгольской письменности (письменность возникла в начале XIII века) [4]. Важно обратить внимание на то, что в старомонгольском алфавите заложены основы художественно-орнаментального отражения мира, сочетающие в себе особенности климата, быта, национальной культуры. Старомонгольский алфавит в большей или меньшей степени как бы «генетически привязан» к социально-культурной ситуации развития монгольского народа, является фундаментальной составляющей его интеллектуального потенциала [3, 5,7]. При сравнительном анализе частотных спектров буквенных знаков в монгольских и русских текстах, написанных соответственно на монгольском и русском кириллических алфавитах, были обнаружены достоверные ($p \leq 0,05$) различия. Так, в спектре русского кириллического алфавита среднее значение частот букв, относящихся к группе гласных звуков, преобладает в два раза по отношению к частотам остальных буквенных знаков. В спектре монгольского кириллического алфавита обнаружено преобладание в 1,5 раза средних значений частот букв, относящихся к группе согласных звуков по отношению к частотам остальных буквенных знаков алфавита.

Таблица 1.

Средние значения различий в двух группах сравнения по цветоассоциациям с буквенными знаками кириллического алфавита и их уровни значимости по t-критерию Стьюдента

Цветовые эталоны	Группа с высокими показателями интеллектуального потенциалом	Группа с низкими показателями интеллектуального потенциала	Уровни значимости ($p \leq 0,05$)
Синий	1,41	1,44	нет
Зеленый	1,66	1,36	значим
Желтый	1,28	1,22	нет
Красный	2,0	1,15	значим

Коричневый	1,0	1,0	нет
Серый	1,0	1,33	значим
Белый	1,44	1,36	нет
Черный	1,12	1,37	значим
Фиолетовый	1,33	1,2	нет
Средний балл	1,36	1,27	

Для исследования предполагаемого сходства/различия в цветоассоциациях с буквами кириллического алфавита были сформированы группы монгольских обучающихся с различными показателями индивидуального интеллектуального потенциала. В ходе исследования было установлено в группе монгольских студентов с высоким интеллектуальным потенциалом достоверно значимое преобладание красного и зеленого цветов в цветоассоциациях с буквенными знаками: «А», «О», «Э», «У», «И», «К» и «Ч». В группе монголов с недостаточно развитым уровнем интеллектуального потенциала – достоверно значимое преобладание серого и черного цветов в цветоассоциациях с буквенными знаками: «Э», «О», «А», «Д», «Ж» и «Ц». Интересный результат получен в отношении самого высокочастотного буквенного знака кириллицы в монгольских текстах «А». У монголов с недостаточно развитым уровнем интеллектуального потенциала цветоассоциативный ряд по отношению к буквенному знаку «А» приобретает предпочтительно серый и черный цвет, а у монголов с высоким интеллектуальным потенциалом – белый и коричневый. Полученные в работе данные по определению цветоассоциативного отношения к старомонгольскому алфавиту показали отсутствие значимой взаимосвязи с показателями интеллектуального потенциала, что полностью согласуется с логикой историко-культурного развития. Поскольку интеллектуальный потенциал монгольского народа включает в себя не только траекторию формально-операционального развития, но и творческую составляющую: рисунки, орнаменты, которые органично отражены в старомонгольском письме.

Таким образом, были выявлены достоверно значимые различия в цветоассоциативных предпочтениях с буквенными знаками кириллического алфавита в группах монгольских обучающихся с различным уровнем раскрытия интеллектуального потенциала (таблица 1). Цветопредпочтения знакам старомонгольского алфавита между выборками монгольских студентов с высоким и недостаточно развитым уровнем интеллектуального потенциала, не имеют достоверно значимых различий. Интерпретация психологии цветопредпочтений широко представлена в известных трудах М. Люшера и в задачи этой статьи не входит.

Важно заметить, что в нашем исследовании выборка включала монгольских студентов, мотивированных к учебной деятельности в России. Для подтверждения гипотезы необходимо осуществить исследование на случайной выборке, сформированной непосредственно в монгольской образовательной среде. Тем не менее, полученные результаты эмпирического исследования подтверждают рабочую гипотезу о том, что существует психологическая взаимосвязь элементов семиотической системы с интеллектуальным потенциалом (на примере монгольской культуры), содержание которой представляет большой научный интерес. Также перспективным и актуальным является исследование факторов влияния на раскрытие интеллектуального потенциала и сохранение культурно-исторической идентичности народа в условиях новых информационно-образовательных траекторий, обусловленных процессами глобализации международного образовательного пространства.

Библиографический список

- 1.Ахметова, Л. В. Методика «Цветоассоциации буквенных знаков» – ЦАБУЗ-Т, разработанная на основе концепции самоорганизующихся систем Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». // Таганрог.: Изд-во ТРТУ, 2006. № 14 (69). – С. 303-309.
- 2.Вассерман Л. И., Вассерман М. В., Чередникова Т. В., Щелкова О. К. и др. Потенциал интеллектуального развития: тестовая методика психологической диагностики. Учебно-методическое пособие. СПб.: Речь, 2008. –112 с.
- 3.Лотман Ю.М. Символ в системе культуры. Тарту.1987. –144с.
- 4.Официальный сайт Prima Vista. Алфавит и письменность монгольского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.primavista.ru/rus/dictionary/abc/mongolian> (дата обращения 28.04.2020).
- 5.Чулуунжав Баасанжаргал. Языковое отражение ментально-поведенческих норм и межкультурный диалог: (на примере русской культуры в сопоставлении с монгольской). – М.: 2005. –21 с.
- 6.Эткинд А. М. Цветовой тест отношений // Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М.: 1987. – С. 221-228.
- 7.Янхулдєв Бямбанаран, Этнос как сознание / Янхулдєв Бямбанаран// Монгольские границы: сб. науч. ст.; – Улан - Батор.: – 2007.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК ОСНОВА ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

Аннотация. В статье отражены теоретические аспекты разработки образовательного проекта. Показано, что в ходе его реализации потребовалось интегрировать данные не только различных отраслей психологии, но и стимулировать развитие смежных наук о человеке.

Ключевые слова: субъект учебной и трудовой деятельности, личностный образовательный проект, древо целей образования, опережающее знание, системное мышление, рефлексия.

Annotation. The article reflects the theoretical aspects of the development of an educational project. It is shown that in the course of its implementation it was required to integrate data not only from various branches of psychology, but also to stimulate the development of related human sciences.

Keywords: subject of training and labor activity, personal educational project, tree of educational goals, advanced knowledge, systemic thinking, reflection.

Интеграция и дифференциация наук – естественный процесс. Это может происходить как вследствие внутренних закономерностей развития самой науки, так и запросов практики. Ф.Энгельс как то заметил по этому поводу: «Если у общества появляется техническая потребность, то это продвигает науку вперед больше, чем десяток университетов». Данная мысль вполне справедлива и в отношении психологии. Она имеет много отраслей, собственно психологических наук. Динамика их развития определяется кругом практических проблем, в решение которых она вторгается.

Есть и огромный пласт психологии, не претендующий на статус научной дисциплины. Это так называемая практическая психология. Последняя заимствует из «большой науки» отдельные понятия и добавляет их к своим специфическими понятиями, сообразно роду решаемых задач. В результате узкая группа специалистов или даже отдельный практический психолог вырабатывает свою теоретическую схему ведения консультативной, коррекционной и т.п. работы. Умение ответить за запрос клиента придал некоторое высокомерие практическим психоло-

гам по отношению к их коллегам, занятыми фундаментальными теоретическими проблемами. Авторитетный российский психолог Ф.В.Васильюк эту позицию характеризовал остроумным высказыванием: «Нет ничего теоретичнее» хорошей практики [3; с.17]. Этот парадоксальный перефраз знаменитого афоризма, в первоизданном виде утверждающий, напротив, практическое значение «хорошей» теории, несет ироническое звучание в отношении теоретической психологии. К сожалению, для иронии есть все основания. Кризис в психологии, обозначенной Л.С. Выготским как актуальное состояние этой науки почти век назад, продолжается.

Его преодоление мы связываем с постановкой и реализацией крупных проектов, которые без участия психологии, как науки, не могут быть осуществлены. Необходимость такого проекта глобального масштаба была провозглашена в конце прошлого столетия комиссией ЮНЕСКО под руководством Ж.Делора. Были определены основные цели образования, к реализации которых должны быть устремлены усилия специалистов. Это умения учиться и трудиться, умения общаться и строить личную жизнь. Авторитетные специалисты российского образования разделяют формулировку этих целей. Более того, в основном документе, а именно Федеральных государственных образовательных стандартах, провозглашены теоретические основы, реализующие эти цели. Это, прежде всего, системно-деятельностный подход и универсальные учебные действия. К моменту вступления в силу этого важнейшего документа среди специалистов так и не было достигнуто консенсуса ни в теоретических интерпретациях этих понятий, ни согласия в путях практического воплощения заявленных идей.

Неизбежность дискуссии вокруг проводимой реформы хорошо понимали и ее авторы. В разделе Фундаментальное ядро содержания общего образования отмечено: «Краткий формат Фундаментального ядра открывает возможность создать зону консенсуса для формирования ныне отсутствующего целостного взгляда на содержание школьного образования и на новой основе приступить к решению проблемы межпредметных связей, согласуя научное знание различных областей на этапе предварительной разработки». [9; с.7]. Настоящая статья откликается на призыв авторов образовательных стандартов. Тем более, близится десятилетний юбилей этого документа, который так и не стал для практиков теоретической опорой в их многотрудной работе. Возврат к обсуждению этой проблематики с учетом накопленного горького опыта должен помочь вернуть рейтинг нашего образования, некогда лучшего на планете, хотя бы в десятку образовательных систем мира.

Анализ положений стандартов, касающихся его психологических основ, вызывает ряд существенных замечаний. Так называемые универсальные учебные действия (УУД) на проверку оказались известными ранее обобщенными умениями и навыками. Психологическое содержание этого понятия, несмотря на декларативное утверждение, что в их разработке их авторы следовали теоретическим положениям классиков отечественной психологии П.Я.Гальперину и А.Н.Леонтьеву, вызывает серьезные возражения. Как известно в деятельностной концепции фигурирует, так называемая «трехчленка» (сленг студентов психологов). Это означает, что нормативное описание деятельности предполагает не только эмпирическое описание действий, но и в обязательном порядке указание их операционального состава. Без этого не представляется никакой возможности целенаправленного формирования действия. Естественно, педагоги встают в тупик, когда перед ними ставится такая задача. Утверждение, что в его основу положен системно-деятельностный подход, обозначенный в ядре стандартов, никак не просматривается в методическом обеспечении школьных предметов. Посему программы и учебники, рекомендованные для средней школы, не меняются по многу лет. Например, школьный курс физики А.В.Перышкина издается с 1933 года! Это несомненное признание высокого качества учебника несколько не отменяет необходимости решения новых дидактических и методических задач образования, к которому должны подключиться не только психологи образования, но и ряд ее других отраслей. Можно приводить и другие примеры, иллюстрирующие неполноту, фрагментарность и отсутствие системности в психологическом обеспечении образовательных технологий.

Мы выделили ряд направлений, которые, с нашей точки зрения, являются стержневыми в этом отношении, и продвижение в которых требует междисциплинарных усилий не только психологических наук, но и смежных с ними науках о человеке.

1. Раскрытие понятия субъекта учебной и трудовой деятельности, его системных качеств в значении этого понятия для теории образования и педагогики. Следует преодолеть теоретические разночтения, которые до сих пор беспокоят разработчиков концепций и моделей образования. Возможно, по этой причине об этом понятии нет упоминания в образовательных стандартах;

2. Необходимо придать дополнительный импульс разработкам по формированию мышления учащихся. «Школа должна учить мыслить», - это завет замечательного отечественного философа и психолога Э.В.Ильенкова [5] как никогда актуален в настоящее время. Особенную

актуальность приобрела проблематика формирования системного мышления [6]. В связи с этим мы видим решение проблемы понимания, на важность которой настойчиво указывает В.Д. Шадриков [10].

3. Разработка проблемы опережающего знания, его функций, содержания и методов формирования. Теоретическое русло этой тематики представляют собой исследования в области зоны ближайшего развития, а также сходной

проблемы скаффолдинга, что в большей мере отвечает западно-европейской традиции [1].

4. Должны быть изучены теоретические данные о возможных путях развития личностной и познавательной рефлексии в обучении;

5. Разработка критериев для дифференциации и интеграции основного и дополнительного образования, обеспечивающие оптимальный комплекс условий личностного развития учащихся.

Данные направления выступили в качестве целей исследований в ряде образовательных проектов. Были получены теоретические и практические результаты. К наиболее значимым достижениям мы относим:

1. Разработку эргатической (трудовой) концепции субъекта учебной и трудовой деятельности [8]. Теоретически посылом концепции являются положения марксистской философии о роли труда в возникновении *homo sapiens*. Ранее исследователи в основном изучали различные аспекты совершенствования орудий труда и процессы их интериоризации во «внутренний», идеальный план. С этим связывалась генеральная линия развития психики человека.

Мы обратили внимание на то, что идеальный план субъекта-индивида формировался в условиях деятельности коллективного субъекта. Для последнего сложилась устойчивая конфигурация функциональных позиций, обеспечивающих наибольшую эффективность труда. Коммуникация индивидов внутри коллективного субъекта в процессе труда происходила преимущественно в знаковой форме. Эта функция в культурно-историческом процессе постепенно закрепились за языком.

Эргатическая концепция субъекта объясняет тем самым мнимую «нестыковку» культурно-исторической и деятельностной теорией, из-за которой в свое время возникла острая полемика между их идейными основателями - Л.С.Выготским и А.Н.Леонтьевым.

2. Были предложены методы развития мышления, в том числе приемы формирования системного мышления на материале общеобразовательных дисциплин и научных методологических знаний [7], включая: методику «выводного знания»; прием «придумай задачу»; текстовые задачи «исследовательского типа»; задачи с «недостающими, избыточными или «запрашиваемыми» данными; система единиц измерения

«твоего» имени; представление и изучение учащимся учебного предмета в системной его организации.

3. Разработан дидактический инструмент для реализации форм «опережающего» обучения, - «древо» целей образования, на основе которого участники образовательного процесса разрабатывают и реализуют личностный образовательный проект. Структура древо образовательных целей включает те же компоненты, что и древо жизни, предложенное Я.А.Коменским в качестве модели развития человека. Модель служит опорой для организации учащимся рефлексии метапредметных и личностных компонентов деятельности.

4. Обнаружен сензитивный период для позитивного проявления у учащегося «смысловой инверсии» видов образования, а именно, дополнительное образование становится основным в его жизни, а основное образование, напротив, выступает дополнительно к тому, которое необходимо для реализации личностно образовательного проекта. Для большинства учеников становится характерным прагматичное отношение к своему образованию с точки зрения его значения для будущей жизни.

5. Разработана и апробирована модель образовательной системы, служащей для подготовки учащейся молодежи к деятельности в сфере науки, высоких технологий и других областей с высокой интеллектуальной составляющей. Ее теоретическое раскрытие дается учащимся в курсе дополнительного образования «Как мы познаем мир и самих себя». Практическая часть осваиваются в ходе выполнения проектных работ учащимися в коллективах, организованных в формах, ученического конструкторского бюро или исследовательской лаборатории.

Таким образом, ретроспективный анализ работ над нашим, достаточно емким образовательным проектом, потребовал обращения к большинству отраслей психологии, таких как общая, социальная, возрастная психология, психология труда, в том числе и практическая психология, а также других гуманитарных наук. Комплексный характер исследования, его ориентированность на практические задачи, эксплицировал нерешенные проблемы этих наук и стимулировал их разработку. Работа над воплощением проекта потребовала также заняться гуманитарной экспертизой учебного материала естественных наук и открыть здесь несколько дискуссионных направлений.

Библиографический список

1. Скаффолдинг Valsiner J.Scaffolding within the structure of Dialogical Self: Herarchical dynamics of semiotic mediation // New Ideas in Psychology 23 (2005) 197-2006

2. Баринов В.К. Самоненко Ю.А. Перспективные направления современного образования. В коллективной монографии «Приоритеты в образовании: ретроспективные аспекты и перспективные направления» / под ред. И.Д. Лельчицкого.- Тверь: Твер.гос.ун-т, 2018. 186 с. С.75-89.
- 3.ВасильюкФ.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Моск. психотерапевт. журн. 1992. №1. С. 15-32
5. Ильенков Э.В.
https://royallib.com/book/ilenkov_evald/shkola_dolgna_uchit_mislit.html
6. Решетова З.А. Формирование системного мышления в обучении. Учебное пособие для вузов. М.: 200
7. Самоненко Ю.А. Учителю физики о развивающем образовании Изд-во Бином-лаборатория.-М:- 2011. 285 с.
8. Самоненко Ю.А. Эргатические основы общей психологии.// Вестник Тверского государственного университета. Серия Педагогика и психология.-2015. -№ 4. С. 45-52.
9. Фундаментальное ядро содержания общего образования Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред.В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 4е изд., дораб. М. : Просвещение, 2011 — 79 с. — (Стандарты второго поколения).: п.п 13); с.7.
10. Шадриков В.Д. Понимание: определение и механизмы.// Культурно-историческая психология.2019. Том. 15, № 4. С. 17–24

УДК 159.9

Бугайчук Т.В.

СПОСОБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: БЫТЬ ИЛИ НЕ БЫТЬ?

Аннотация. Автором статьи представлены направления развития способностей обучающихся в условиях детского сада и школы. Обозначена важная роль педагога в развитии способностей детей, сделан акцент на грамотно организованной совместной деятельности взрослого и ребенка по формированию и развитию способностей. Рассмотренные идеи опираются на психологическую теорию способностей В.Д. Шадрикова.

Ключевые слова: способности, развитие способностей, обучающиеся, психологическая теория способностей.

Annotation. The author of the article presents the development directions of students' abilities in kindergarten and school. The important role of the teacher in the development of children's abilities is indicated, the emphasis

is placed on a competently organized joint activity of an adult and a child in the formation and development of abilities. The ideas considered are based on the psychological theory of abilities of V.D. Shadrikova.

Keywords: abilities, development of abilities, students, psychological theory of abilities.

Важным условием развития личности обучающихся в нашей стране является обеспечение непрерывности образования, создание условий для формирования безопасного пространства и равных возможностей для каждого. При этом мы понимаем, только создание равных условий и реализация образовательных стандартов, не приведут к развитию способностей у детей. Но тогда встает вопрос о том, что же необходимо сделать, чтобы ребенок смог развить и реализовать свои способности? В психолого-педагогической науке и практике разрабатываются все новые подходы и методики решения выше обозначенного вопроса. Ряд из них основывается на использовании новых образовательных технологий, другие – на обновлении содержания образовательных программ, третьи – на усилении практической их направленности и т.п. Однако решение проблемы развития способностей обучающихся невозможно без интегративного подхода к этому вопросу, без знания психологического механизма развития способностей, психологической теории способностей.

Обратимся к работам автора психологической теории способностей В.Д. Шадрикова. По мнению ученого, формирование и развитие способностей – это сложный системогенетический процесс, который должен рассматриваться в трех измерениях: как природные, субъектно-деятельностные и личностные, при этом в каждом измерении будет проявляться неравномерность и гетерохронность их развития [7].

В данном определении мы видим и динамику развития способностей, при этом важно понимать, что способности, связанные с процессом обучения, формируются и развиваются уже с раннего возраста, при этом их формирование и развитие тесно связано с мотивационной сферой личности, направленностью, интересами ребенка за которую отвечают близкие взрослые.

Д.Б. Эльконин считал, что важнейшие черты будущей личности закладываются в раннем возрасте, а дети 3-10 лет должны жить общей жизнью, обучаясь и развиваясь в едином образовательном пространстве. А.В. Карпов, говоря о роли среды в развитии способностей и «средовом» направлении их изучения, обращает внимание на то, что сензитивным периодом для целенаправленного развития способностей является

возраст 4–6 лет (период, «подготавливающий» формирование личностной рефлексии), при этом их развитие происходит в совместной деятельности ребенка и взрослого, основная цель которой, – научить ребенка вариативно использовать различные стратегии получения знаний и самоконтроля интеллектуальной деятельности [3].

Именно в этот период следует формировать ценность обучения, которая в единой системе личности тесно связана с познавательными способностями и способностями к обучению. Индивидуальные ценности ребенка будут определять особенности развития у него способностей, от них будет зависеть направленность его игровой, а в дальнейшем учебной деятельности.

Аргументируя нашу мысль, мы вновь обратимся к работе В.Д. Шадрикова: «...действие ума контролируется моралью. ...Объединение сознания и подсознания через духовность и дает интеллектуальный порыв, позволяет достичь личности необычайной проницательности, выйти на вершину творчества. Сознание не контролирует подсознания, а работает вместе с ним как единый психический механизм во взаимодействии и взаимосодействии. Огромный потенциал подсознания (информационный и побудительный) включается в деятельность сознания. Такое единство выступает как суперинтеллектуальная деятельность» [7].

Как мы с Вами знаем, ценности закладываются взрослыми. Выдающийся представитель русского религиозного экзистенциализма Н.А. Бердяев считал что «активность человеческого духа» должна определять «активность его действий» [1]. Очевидно, что развитие «активности духа», то есть базисных ценностных ориентаций, должно предшествовать развитию «активности действий». По нашему мнению, активное отношение человека к миру вещей, к миру познания, требует в первую очередь формирования у ребенка активности духа, то есть ценности познания. Следовательно, сензитивный возраст для формирования ценностей - это обучающиеся дошкольного и школьного возраста. И здесь бесценна роль педагога.

При этом мы говорим не только о профессиональных знаниях, умениях и навыках педагога, в том числе и по развитию предметных способностей у детей, а мы говорим в целом о личности учителя, о его «вере в ученика, сопряженной с неустанным поиском путей к его душе, новых приемов и методов совместного постижения истины, раскрывающей ученику тайны его бытия на каждом этапе его жизненного пути» (по В.Д. Шадрикову).

К сожалению, массовая школа с ее унифицированными программами и большими классами меньше всего ориентирована на поиск таких путей. Однако, все больше и больше проектов посвящается развитию

способностей обучающихся, все больше и больше педагогов знакомятся с трудами Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, М.А. Холодной, В.Д. Шадрикова и др. Ведь современные тенденции социального развития ставят перед образованием новые задачи, поскольку ни компьютеризация, ни совершенное знание нескольких языков, а особый - более свободный, более интеллектуальный и креативный образ мышления на основе безусловного развития основных компонентов социокультурных компетенций будут являться залогом социального успеха каждого, развитием способностей каждого [2, 4, 5, 6]. Поэтому развитие способностей обучающихся является важным направлением педагогической деятельности. Ведь именно учитель приводит в соответствие содержание образовательной программы и способности ученика. Это – с одной стороны. Немаловажна и другая сторона, которая состоит в том, что часто основные проблемы в обучении детей возникают и проявляются при их взаимодействии с педагогами, что, безусловно, мешает развитию способностей ребенка, формированию ценности познания.

Таким образом, проблема специальной подготовки педагога по развитию способностей обучающихся в условиях массовой школы – одна из основных трудностей развития и обучения детей. И здесь, большую помощь может оказать подготовка и реализация учителем индивидуальных образовательных маршрутов, программ и заданий разного уровня. Конечно, индивидуальный подход, предусматривающий развитие способностей учащихся требует затрат большого количества времени на особую форму организации учебного процесса, разработку контрольно-измерительных материалов, системы проектных и творческих задач, но в тоже время такой подход позволяет использовать методы, которые мотивируют ребенка на процесс обучения, включают в учебную деятельность, стимулируют самостоятельную работу обучающихся, создают теплую, эмоционально безопасную атмосферу в классе.

Таким образом, развитие способностей детей определяется тремя измерениями – природными, субъектно-деятельностными и личностными, что говорит о важности не только природных составляющих, но и мерой совместного труда ребенка, педагога и родителей, особенностей организации игровой и учебной деятельности, развитием мотивационно-ценностной сферы личности обучающихся.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07156.

Библиографический список

1. Бердяев, Н.А. Мое философское мировоззрение//Н.А. Бердяев о русской философии. Свердловск, 1991. Ч.1. С.21.
2. Бугайчук Т.В., Коряковцева О.А. Диагностика одаренности учащихся как психолого-педагогическая проблема// Сопровождение одаренного ребенка в региональном образовательном пространстве: Материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Часть 2 - Ярославль: Изд-во ГОУ ЯО ИРО, 2011. С. 13-14
3. Карпов А.В. Метакогнитивные способности личности. // Вестник Ярославского государственного университета. 2008, № 7, с. 24-29.
4. Психология способностей и одаренности: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, [21-22 ноября 2019г.]/ под ред.проф. В.А. Мазилова. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – 552 с.
5. Рабочая концепция одаренности. 2-е издание, расширенное и переработанное / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков и др. — Москва, 2003.
6. Сопровождение одаренного ребенка в региональном образовательном пространстве : учебно-методическое пособие. / под ред. М. В. Груздева, А. В. Золотаревой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 291 с.
7. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека: Монография. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. – 274 с.

УДК 159.9

Великанова М.В.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

Аннотация. В статье изучается проблема формирования индивидуального стиля деятельности (ИСД) психолога-консультанта. Вводится понятие «индивидуальный стиль деятельности психолога-консультанта». Приводятся данные исследования стилевых особенностей психолога-консультанта в результате наблюдения психологических консультаций, а также диагностики межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: индивидуальный стиль профессиональной деятельности, психологическое консультирование, индивидуальный стиль психолога-консультанта.

Annotation. The article studies the problem of the formation of an individual style of activity (ISD) of a psychologist-consultant. The concept of “individual style of activity of a psychologist-consultant” is introduced. The

research data on the stylistic features of the counseling psychologist as a result of the observation of psychological consultations, as well as the diagnosis of interpersonal interaction are given.

Keywords: individual style of professional activity, psychological counseling, individual style of counseling psychologist.

Категория индивидуального стиля психолога-консультанта является уникальной характеристикой его работы. Отсутствие современных целостных концепций формирования и развития индивидуального стиля становится препятствием на пути подготовки психологов-консультантов, в полной мере способных к самостоятельной творческой деятельности и непрерывному самообразованию, повышению своего профессионального мастерства.

Анализ психологической литературы (А. Адлер, Г. Оллпорт, Т. Лири, К. Левин, В.С. Мерлин, Е.А. Климов, Е.П. Ильин, Я Стреляу, В.А. Толочек и др.) показывает, что малоизученными остается понятие индивидуального стиля деятельности психолога-консультанта и взаимосвязь этого стиля с эффективностью консультативной помощи клиентам.

Мы определяем понятие «индивидуальный стиль деятельности психолога-консультанта», как систему относительно устойчивых индивидуальных особенностей организации консультационного процесса, обусловленную его личностными характеристиками (индивидуально-психологические особенности, невербальная коммуникация, характер речи, экспрессивные характеристики речи, способы самопрезентации, фокусировка внимания и др.), характеристиками процесса взаимодействия с клиентами (коммуникативными установками) и технологическими характеристиками его деятельности (технический репертуар, обращением с пространством, величиной психологической дистанции и др.).

Для сбора информации о стилевых особенностях взаимодействия психолога-консультанта с клиентом в исследовании была использована модифицированная карта наблюдения [Домбровский, 2008, с. 116-118].

Ее использование позволило проанализировать стилевые особенности взаимодействия психолога-консультанта и клиента по следующим показателям: особенности невербальной и вербальной коммуникации, организация пространства коммуникации, способы самопрезентации психолога-консультанта, фокус внимания, используемые техники, обращение с временными границами, конгруэнтность, инициатива в общении.

Значимыми различиями в результатах частоты наблюдаемых параметров начинающих и опытных консультантов явились:

- невербальная коммуникация (у опытных консультантов чаще наблюдались улыбка, прищуривание, застывшее выражение лица, единичные проявления мимики, покачивание головой, контакт глаз, взгляд на клиента, закрытая поза, направление корпуса по направлению к клиенту; у начинающих - наморщенный лоб, направление взгляда в сторону, изменение позы, положение корпуса, развернутого от клиента, открытая поза);

- вербальная коммуникация (у начинающих консультантов наблюдались изменяющаяся громкость голоса, использование пауз и вздохов в качестве экспрессивных характеристик речи, тон голоса зачастую нерешительный, напряженный, монотонный бесчувственный, тембр речи глухой, умеренный, постоянный, темп речи чаще медленный, в то время как у опытных психологов-консультантов наблюдались сильная громкость голоса, использование акцентов в речи, уверенный тон голоса, изменяющийся тембр, быстрый темп речи);

- начинающие психологи-консультанты обращают больше внимание на событийный контекст, объективные факты, события из жизни, понимание клиентом проблемы, в то время как опытные больше сосредоточены на установлении и поддержании контакта, оценке состояния и чувств клиента, они чаще дают клиенту обратную связь;

- опытные психологи чаще используют приемы рефлексивного и активного слушания, поддержки, сохраняют дистанцию в общении, проявляют инициативу; начинающие используют пересказ, прояснение запроса, уточнение, рекомендации, терпеливо слушают клиента, «идут за ним».

Наблюдаемые различия в характеристиках консультации позволяют сделать вывод о сформированности у психологов-профессионалов более широкого спектра инструментов, используемых в ходе консультации, в том числе параметры вербальной и невербальной коммуникации. Однако процедура заполнения карты наблюдения не позволяет дифференцировать и определять индивидуальный стиль деятельности психолога-консультанта.

Поэтому в дополнение к карте наблюдения нами был использован метод диагностики межличностных отношений (Т. Лири). Его результаты представлены в таблице 1 и рисунке 1.

Таблица 1.

Показатели стилевых особенностей межличностного взаимодействия психологов-консультантов (тест опросник межличностных отношений Т. Лири)

№	Стили взаимодействия	Среднее значение	
		Опытные	Начинающие
1	Властный - лидирующий	6,4	5,1
2	Независимый – доминирующий	4,6	5,0
3	Прямолинейный – агрессивный	4,8	7,0

4	Недоверчивый – скептический	4,4	5,9
5	Покорно-застенчивый	6,4	9,9
6	Зависимый – послушный	6,4	5,4
7	Сотрудничающий – конвенциональный	8,0	6,0
8	Ответственный - великодушный	8,4	7,6

Наиболее выраженными стилями взаимодействия опытных консультантов являются: сотрудничающий – конвенциональный (8,0), характеризующийся склонностью к сотрудничеству, кооперации, гибкостью, готовностью к компромиссу, проявлением теплоты и дружелюбия в отношениях; ответственный-великодушный, характеризующийся ответственностью, деликатностью, мягкостью, добротой, умением подбодрить и успокоить окружающих, бескорыстностью и отзывчивостью. У начинающих (магистрантов) наблюдается акцентуированный стиль взаимодействия – покорно-застенчивый (9,9), выражающийся в склонности подчиняться более сильному партнеру без учета ситуации.



Рисунок 1. Психограмма показателей выраженности типа межличностных отношений 2-х групп психологов-консультантов (по горизонтальной оси параметры дружелюбия-враждебности, по вертикальной – доминирования – подчинения)

По психограмме, представленной на рис. 1, наглядно видно различия профилей межличностных отношений профессионалов и маги-

странтов. Но есть общая тенденция совпадения выраженности установок на дружелюбие и конформизм. Вероятно, это связано со спецификой деятельности и общения психологов консультантов.

Библиографический список

1. Аргайл М. Психология межличностного поведения / М. Аргайл - М. 2017. 336 с.
2. Бурлачук Л.Ф., Кочарян А.С., Жидко М.Е. Психотерапия // СПб.: Питер, 2009. 496 с.
3. Домбровский А. Взаимосвязь психологических особенностей личности психотерапевта и стиля межличностного взаимодействия с клиентом: дис.....канд. псих. наук: защищена 05.09.2008/ Артур Домбровский / York university alabama, USA – Рига, 2008. 129 с.
4. Кашапов М.М. Консультационная работа психолога/ М.М. Кашапов// 2-е изд. 2017. с. 197.
5. Клюева Н.В. Консультационная психология : методические указания. – Ярославль: ЯрГУ, 2011. 60 с.
6. Пиз А. Язык телодвижений/ Аллан Пиз// Изд-во Эксмо, - М.: 2006. 272 с.
7. Хьелл Л.А. Теории личности: основные положения, исследования и применение: пер. с англ. / Л. Хьелл, Д. Зиглер// СПб.:ПИТЕР, 2003. 606 с.

УДК159.9

Власов А.В.

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ

Аннотация. В статье обсуждается проблема важности учёта личностных характеристик при осуществлении кадрового отбора на должности руководителей органов государственной власти, рассматриваются мотивы, побуждающие руководителя к реализации власти.

Ключевые слова: кадровый отбор, личностные характеристики, руководитель, ценности, мотивация власти, государственное управление.

Annotation. The article discusses the problem of the importance of taking into account personal characteristics in the process of personnel selection for the posts of heads of state authorities, the motives that encourage the head to exercise power are considered.

Keywords: personnel selection, personal characteristics, leader, values, motivation of power, public administration.

Проблема повышения эффективности государственного управления является актуальной задачей на современном этапе модернизации государственной службы. Так согласно Указу Президента РФ приоритетными задачами развития государственной службы на 2019-2021 г.г. являются: совершенствование порядка назначения надолжности государственной гражданской службы; стимулирование гражданских служащих к повышению эффективности своей профессиональной служебной деятельности; внедрение новых форм профессионального развития гражданских служащих [1].

Вместе с этим в условиях постоянных общественных трансформаций пересматриваются требования к профессиональным и личностным качествам работников, занимающих различные позиции в структуре государственного управления. Всё это актуализирует научные и практические исследования в области совершенствования кадрового отбора и кадрового сопровождения государственных служащих.

Особый научный интерес представляет профессиональная деятельность руководителей системы государственного управления, поскольку она характеризуется когнитивной сложностью, решением комплексных задач, высокой социальной ответственностью, ориентацией на защиту публичных интересов [4].

Кроме того, с повышением иерархического статуса управленца, возрастает его свобода в реализации властных полномочий, что увеличивает вероятность влияния на принятие управленческого решения не только профессиональных характеристик руководителя, но и таких личностных детерминант как мотивация власти, система ценностей, установок и нравственных убеждений. Поэтому проблема изучения личностных характеристик специалистов, занимающих руководящие должности в органах государственной власти, становится важным аспектом в обеспечении системы государственного управления качественными кадровыми ресурсами.

В настоящее время личностные характеристики претендентов на руководящие должности государственного управления не включены в критерии кадрового отбора. Анализ действующего законодательства позволяет выявить требования, которые предъявляются к служебному поведению гражданских служащих, но не к их личностным характеристикам. Так, в статье 18 Федерального закона от 27.07.2004 N 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» устанавливаются следующие требования: беспристрастность по отношению ко

всем физическим и юридическим лицам, и не допущение предвзятости в отношении определённых объединений, групп, граждан и организаций; добросовестное исполнение своих обязанностей; соблюдение нейтральности, исключающей возможность влияния на профессиональную служебную деятельность решений политических партий, других общественных объединений, религиозных объединений и иных организаций; проявление уважения к нравственным обычаям и традициям народов Российской Федерации, учет культурных и иных особенностей различных этнических и социальных групп, а также конфессий; корректность в обращении с гражданами и соблюдение требований публичных выступлений и т.д. [2].

Однаков нормативно-правовых актах указывается только на то, как государственный служащий должен себя проявлять, а то, что он должен быть, например, добросовестным, беспристрастным, бескорыстным, честным, толерантным и т.д., нигде не указано. По мнению Д. С. Колядинцевой, это способствует тому, что «на государственной службе абсолютно неважно кто ты есть, важно то, кем ты кажешься» [6, с. 36], что в совокупности с низкой мотивацией, слабым соблюдением норм, и неудовлетворённостью оплатой труда может снижать эффективность профессиональной деятельности чиновника, обуславливать её девиантный потенциал [6].

О необходимости тщательного изучения индивидуальных ценностей и мотивов руководителей при кадровом отборе в органы государственной власти говорят зарубежные и отечественные исследователи.

Ещё в 1938 г. Честер Барнард полагал, что руководитель организации должен быть носителем морали, а среди функций руководителя он выделял необходимость формирования ценностей организации, её внутренней культуры [3].

В.И. Кабалина, К.В. Решетникова, обобщив зарубежные исследования о ценностях лидеров организаций, выявили, что личные ценности лидеров организации могут играть доминирующую роль в создании и поддержании этического климата, а руководители при принятии управленческих решений опираются на личные ценности [5].

Согласно подходу М. Рокича ценностные ориентации определяют содержание направленности личности, составляют ядро её мотивации, жизненной концепции и отражают отношение человека к себе, окружающему миру и другим людям, он разделил личные ценности на два типа: терминальные и инструментальные. Данное разделение можно применить к анализу ценности власти в деятельности руководителя, так, власть как ценность для руководителя организации, может выступать в двух смыслах: терминальном (как цель) и инструментальном (как

средство для достижения других целей), это согласуется и с представлениями Д. Мак-Клелланда о личностно-ориентированной социо-ориентированной власти [7].

Можно предположить, что руководители, для которых власть является целью (терминальной ценностью) используют все возможные средства принуждения, чтобы получить и усилить контроль над другими. Межличностное доминирование для них является самоцелью и оставляет смысл их жизни. Однако, согласно исследованиям А. Адлера, Дж. Лассуэлла, отчасти это может быть характерно в случае компенсации реальных и воображаемых дефектов личности.

Руководители, у которых преобладает социоцентрическая мотивация власти, стремятся к ней, поскольку она предоставляет возможность достигать определенных общественных целей (служить на пользу другим людям). Примером такого инструментального действия власти является ее ролевое использование. От людей, которые занимают руководящие позиции в социальных группах, ожидается, что они будут заботиться о том, чтобы члены этой группы соблюдали определенные нормы поведения. Статус дает им источники власти, т.е. возможность и средства коррекции поведения других людей [8].

Таким образом, важными компонентом мотивации профессиональной деятельности являются индивидуальные смыслы и ценности, которые являются ориентирами и служат основой для выбора их профессиональных действий руководителей органов государственной власти. Содержание компонентов определяет качественную специфику мотивации профессиональной деятельности.

В связи с этим важной исследовательской задачей является определение ценностно-мотивационных характеристик профессиональной управленческой деятельности в органах государственной власти с целью совершенствования критериев кадрового отбора на управленческие должности на государственной службе.

Библиографический список

1. Указ Президента РФ от 24.06.2019 N 288 "Об основных направлениях развития государственной гражданской службы Российской Федерации на 2019 - 2021 годы". http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_327379/.
2. Федеральный закон "О государственной гражданской службе Российской Федерации" от 27.07.2004 N 79-ФЗ. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_48601/
3. Барнард Ч. 2009. Функции руководителя. Власть, стимулы и ценности в организации. Пер. с англ. Челябинск: Социум, ИРИСЭН.

4. Власов А.В. Профессионально-важные качества руководителей системы органов государственной власти // Психология способностей и одарённости: материалы всероссийской научно-практической конференции / под ред. В.А. Мазилова. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019 – С.265-268.
5. Кабалина В.И., Решетникова К.В. Ценности российских менеджеров и корпоративные ценности // Российский журнал менеджмента. 2014. №2.- С.37–66.
6. Колядинцева Д.С. Девиантный потенциал государственной гражданской службы: понятие и определяющие факторы // Электронный вестник Ростовского социально-экономического института. 2016. №2. – С. 32-41.
7. Мак-Клелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007.
8. Меджидова К. О. Место мотивации власти в мотивационной системе личности // Вопросы науки и образования. 2018. №1 – С.167-170.

УДК 159.955

Деревянкина Н.А.

ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Проблема школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) связана с расширяющейся практикой совместного обучения детей с ЗПР и нормативным уровнем развития. При этом образовательный стандарт для детей с ЗПР прямо требует реализации образования не в ущерб психологическому благополучию обучающихся. Для оценки условий реализации ФГОС начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ЗПР) было предпринято исследование школьной тревожности в трех группах младших школьников: дети с нормативным уровнем развития, дети с ЗПР из общеобразовательных классов, дети с ЗПР из коррекционных классов. Полученные результаты позволили сформулировать общие проблемы тревожности современных третьеклассников, а так же выявили важные различия между обучающимися в зависимости от формы обучения и ментальных особенностей. В целом, дети исследуемых групп характеризуются высоким уровнем общей тревожности, при этом мальчики находятся в более уязвимой позиции, чем

девочки; а дети с ЗПР – в более уязвимой позиции, чем дети с нормативным уровнем развития. Выводы, сделанные на основе проведенного исследования, важны для организации инклюзивных форм обучения.

Ключевые слова: задержка психического развития, тревожность, эмоциональное благополучие, младший школьный возраст.

Annotation. The problem of school anxiety of primary schoolchildren with mental retardation (ZPR) is associated with the expanding practice of co-education of children with ZPR and the normative level of development. At the same time, the educational standard for children with disabilities directly requires the implementation of education without prejudice to the psychological well-being of students. To assess the conditions for the implementation of the GEF of primary general education for children with disabilities (ZPR), a study of school anxiety in three groups of primary schoolchildren was undertaken: children with a standard level of development, children with ZPR from general education classes, children with ZPR from correctional classes. The results obtained made it possible to formulate the general anxiety problems of modern third-graders, and also revealed important differences between students depending on the form of training and mental characteristics. In general, children of the studied groups are characterized by a high level of general anxiety, while boys are in a more vulnerable position than girls; and children with ZPR are in a more vulnerable position than children with a normative level of development. Conclusions based on the study are important for the organization of inclusive forms of learning.

Keywords: mental retardation, anxiety, emotional well-being, primary school age.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в качестве важной задачи образования называет охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их социального и эмоционального благополучия [8]. Совместное обучение «обычных» детей и детей с ограниченными возможностями здоровья требует решения большого числа задач: от фиксации «входной» мотивации учения до системного мониторинга результатов [2]; [5]; [6]. На сегодняшний день накоплено достаточно много исследований, посвященных младшим школьникам с задержкой психического развития [1]; [3]; [7]; [9]; [10]. Существует обширная база диагностических методов, направленных на исследование тревожности и эмоциональных особенностей детей разного возраста и ментальных особенностей. В нашей работе был использован метод «Многомерная оценка детской тревожности» [4; с. 114 - 136].

В 2018 – 2019 году специалистами ЦОиККО ЯО в рамках мониторинга освоения ФГОС учащимися начальной школы с ОВЗ было проведено сравнительное исследование школьной тревожности учащихся 3-х классов с задержкой психического развития. В исследовании приняли участие 307 детей, из них 146 учащихся общеобразовательных классов без ОВЗ (78 мальчиков и 68 девочек); 107 учащихся с ЗПР из общеобразовательных классов (74 мальчика и 33 девочки); 54 учащихся с ЗПР из коррекционных классов (41 мальчик и 13 девочек). Дети исследуемой выборки обучались в 44 классах (35 общеобразовательных и 9 коррекционных) 28 школ.

Метод многомерной оценки детской тревожности МОДТ (Астапов, Малкова) диагностирует: общее эмоциональное состояние ребенка (шкала Общая тревожность); эмоциональное состояние, на фоне которого развиваются его контакты со сверстниками, учителями и родителями (шкалы Тревога в отношениях со сверстниками, Тревога в отношениях с учителями, Тревога в отношениях с родителями); характер зависимости этого состояния от оценок окружающих (шкала Тревога, связанная с оценкой окружающих); ряд эмоционально-личностных особенностей и характер эмоционального реагирования на школьные ситуации (шкалы: Тревога, связанная с успешностью в обучении; Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения; Тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний); особенности психической и соматовегетативной организации (шкалы Снижение психической активности, обусловленное тревогой; Повышенная вегетативная реактивность, обусловленная тревогой). Каждое измеряемое проявление может иметь 4 уровня выраженности: 1балл - низкий - отсутствие тревоги или ее слабая выраженность; 2 балла - средний – нормативный уровень тревожности, способствующий оптимальной адаптации; 3 балла - высокий – повышенный уровень тревожности, дестабилизирующий психоэмоциональное состояние; 4 балла - крайне высокий – генерализованная тревожность, дезорганизующая деятельность ребенка вплоть до клинических проявлений.

Таблица 1.

Средние оценки по шкалам для исследуемых групп

Виды тревожности	Дети без ОВЗ		ЗПР из смеш классов		ЗПР из коррекц классов		Дети без ОВЗ	ЗПР из смеш класс	ЗПР из корр класс	Мальчики все	Девочки и все
	М	Д	М	Д	М	Д					
Общая тревожность	2	2,15	2	2,09	2	2,15	2,07	2,03	2,04	2	2,13
Т во взаимоотнош со сверстниками	1,75	1,85	1,88	1,94	1,87	1,69	1,8	1,9	1,83	1,83	1,86

Т связанная с оценкой окружающих	2	1,85	1,9	1,91	1,82	1,92	1,93	1,9	1,85	1,92	1,88
Т во взаимоотношениях с учителями	1,9	1,76	2,04	1,88	1,72	1,85	1,83	1,99	1,75	1,92	1,81
Т во взаимоотношениях с родителями	1,89	1,85	2,06	1,88	1,95	1,69	1,87	2	1,88	1,97	1,84
Т связанная с успешностью в обучении	2,05	1,94	2,25	2,03	2,1	2,15	2	2,18	2,12	2,14	2
Т в ситуациях самовыражения	1,79	1,85	1,77	1,97	1,82	1,92	1,82	1,83	1,85	1,79	1,90
Т в ситуациях проверки знаний	1,9	2,19	2,09	2,31	1,87	2,62	2,03	2,16	2,06	1,97	2,28
Снижение психической активности	2	2	2,14	2,03	1,95	1,92	2	2,11	1,94	2,05	2
Повышенная вегетативная активность	1,82	1,72	2,01	1,69	1,77	2,23	1,77	1,91	1,88	1,89	1,78

Средние оценки, превышающие 2 балла, означают высокую долю оценок, соответствующих уровню выраженности «высокий» и «крайне высокий». Мы видим, что для всей выборки характерны высокий уровень Общей тревожности и Тревожности, связанной с успешностью в обучении. Для всех девочек так же характерен высокий уровень Тревожности в ситуациях проверки знаний.

Таблица 2.

Количество оценок разных уровней выраженности (в %)

Уровень выраженности	Дети без ОВЗ		ЗПР из смеш классов		ЗПР из коррекц классов		Дети без ОВЗ	ЗПР из смеш класс	ЗПР из корр класс	Мальчики все	Девочки и все
	М	Д	М	Д	М	Д					
низкий	28,36	22,22	22,61	19,06	24,36	16,92	25,48	21,49	22,5	25,09	20,51
средний	57,21	67,96	59,13	68,75	65,90	70,77	62,26	62,18	67,12	60,00	68,59
высокий	9,51	5,74	12,46	8,13	6,41	6,15	7,74	11,09	6,35	10,00	6,57
Крайне высокий	4,92	4,07	5,80	4,06	3,33	6,15	4,52	5,25	4,04	4,91	4,34

Наибольшее число оценок высокого и крайне высокого уровня выраженности получили мальчики и дети с ЗПР из смешанных классов.

Таким образом, самой уязвимой группой в нашей выборке оказались мальчики с ЗПР, обучающиеся в общеобразовательных классах.

Анализ значимых взаимосвязей между показателями Тревоги для исследуемых подгрупп показывает, что количество и тип взаимосвязей для групп третьеклассников из общеобразовательных классов практически полностью совпадают. И в группе детей с нормативным развитием, и в группе детей с ЗПР из общеобразовательного класса 8 показателей тревоги имеют значимые прямые взаимосвязи со всеми остальными показателями. Для группы детей с ЗПР из коррекционных классов число таких связей существенно меньше – 64 против 88. Таким образом, если говорить о «внутренней структуре» тревожности третьеклассников исследуемых групп, можно сделать вывод о том, что дети из общеобразовательных классов имеют очень схожий характер тревожности. Для группы детей с ЗПР из коррекционных классов характерна более дробная структура тревожности. Взаимоотношения с родителями и отношения с друзьями оказываются изолированными параметрами, сильно влияющими друг на друга и слабо связанными со всеми другими видами тревоги.

Таким образом, результаты использования Метода многомерной оценки детской тревожности можно представить следующим образом:

Три вида тревоги характеризуются высокой степенью выраженности для всех групп – Общая тревожность, Тревога в ситуациях проверки знаний и Тревога, связанная с успешностью обучения. Для детей с ЗПР характерно так же снижение психической активности, обусловленное тревогой (истощенность).

Крайне высокий уровень выраженности Общей тревожности у мальчиков встречается чаще, чем у девочек. В целом во всех подгруппах доля детей с высоким и крайне высоким уровнем выраженности Общей тревожности близка к 15%.

Среди детей с ЗПР детей с высоким уровнем тревоги, связанной с оценкой окружающих, существенно больше, чем среди детей без ЗПР.

Минимальный уровень тревожности в отношениях с учителями наблюдается среди обычных девочек.

Для устойчивых и спокойных отношений с родителями важен не столько сам факт ограниченных возможностей здоровья, сколько сравнение с другими детьми.

Тревога, связанная с успешностью в обучении, очевидно выше в группе детей с ЗПР, обучающихся в общеобразовательных классах.

Тревога в ситуациях проверки знаний - единственный вид тревоги, по которому обнаружены статистически значимые различия

между мальчиками и девочками. Наличие задержки психического развития делает ребенка более уязвимым в отношении этого вида тревоги.

Труднее всего справляться со стрессом детям с ЗПР из общеобразовательных классов. Легче всего это делают дети с ЗПР из коррекционных классов.

23% девочек из коррекционных классов характеризуются повышенной вегетативной лабильностью. Среди девочек с ЗПР из общеобразовательных классов таких 3%. Среди обычных девочек таких вообще нет.

Дети из общеобразовательных классов имеют схожий характер тревожности. Для группы детей с ЗПР из коррекционных классов характерна дробная структура тревожности.

Таким образом, особенности школьной тревожности третьеклассников с нормативным уровнем развития и ЗПР позволяют сделать следующие выводы.

Ситуация учения в целом воспринимается этой категорией детей как стрессовая. Необходимо заменять существующие процедуры проверки и оценивания знаний на другие, исключающие прямые оценки и сравнение детей между собой. Необходимо отдельно исследовать самочувствие мальчиков – учащихся младшей школы.

В ситуации совместного обучения необходимо предусматривать специальные меры компенсации очевидной неуспешности детей с ЗПР по сравнению с «обычными» детьми.

Учителям, работающим в условиях инклюзии, необходимо предоставлять помощь вне зависимости от характера и тяжести нарушений развития у детей – некоторые особенности эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР делают их заведомо уязвимыми даже к рутинным учебным ситуациям.

Библиографический список

1. Азлецкая Е.Н., Дубницкая К.Э. Реалистичная самооценка как фактор нормализации тревожности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Инклюзивное образование: тенденции, проблемы, перспективы. Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 20 – 23.
2. Казанцева Л.А., Карпушкина Н.В., Конева И.А. К проблеме особенностей школьной мотивации младших школьников с задержкой психического развития. // Психологические науки. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, № 12, 2017. С. 361 – 364.

3. Ниязбекова А.Б. Факторы формирования мотивации учения у младших школьников с трудностями в обучении. // Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам XII международной научно-практической конференции, 30 декабря 2016 г./Под общ. ред. А.В. Туголукова – Москва: ИП Туголуков А.В., 2016 – 218 с. С. 185 – 187.
4. Психологическая диагностика расстройств эмоциональной сферы и личности: Коллект. моногр. / Науч. ред. Л.И.Вассерман, О.Ю.Щелкова. Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2014. 408 с.
5. Серебренникова С. Ю., Гостар А. А. Психолого-педагогические аспекты мониторинга личностных результатов образования обучающихся с задержкой психического развития // Педагогический ИМИДЖ. 2018. Т. 12. № 4 (41). С. 142–149.
6. Смирнова В.И., Павлова Н.В., Посысов Н.Н. Организация системы отслеживания образовательных достижений обучающихся с задержкой психического развития: методические рекомендации / В.И.Смирнова, Н.В.Павлова, Н.Н.Посысов. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2019. 126 с. + CD (Инклюзивное образование)
7. Тихонова И.В., Хазова С.А. Внутренняя картина дефекта при задержке психического развития: особенности и динамика в детском и подростковом возрасте. // Педагогика. Психология. Социокинетика. Вестник КГУ, 2019, № 4. С. 177 – 183.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598).
9. Федоренко Ю.В., Слосарская Т.В., Киселева Е.Е. Исследование особенностей адаптации детей с задержкой психического развития к обучению в инклюзивном классе // Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 1. С. 321 – 328.
10. Якунькина В.И., Тен Е.П. Проблема мотивации обучения у младших школьников с задержкой психического развития в психолого-педагогической литературе. // Прорывные научные исследования: проблемы, закономерности, перспективы. Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. 2019. С. 306 – 308.

Кабилова А.А., Стрижак Н.Ю.

«ГЕОКВАНТУМ» КВАНТОРИУМА ИЛИ ПОИСК НОВЫХ ФОРМ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ПОДРОСТКАМИ

Аннотация. В статье представлен опыт применения программы «ГеоКвантум» Кванториума в профориентационной работе с младшими подростками.

Ключевые слова: геоКвантум, кванториум, профориентационная работа, тренд, hard-skills, soft-skills, профессиональные компетенции, 4 «К» – компетенции.

Annotation. The article presents the experience of applying the Quantumium Geo-Quantum program in career guidance work with younger adolescents.

Keywords: geo-quantum, quantorium, career guidance, trend, hard-skills, soft-skills, professional competencies, 4 “K” - competencies.

Если машину времени изобрели, то будущие поколения нас об этом не уведомили. Никто не может сказать, что же ожидает нас там - за горизонтом времён. Но, как пелось в песне, люди всегда «желают знать, что будет». Существует множество примеров прогнозов. Бывали неудачные. Например, в начале XX века утверждали, что скоро у каждой семьи будет собственный летательный аппарат. В середине века думали, что повсюду будут ездить автомобили с мини-атомными реакторами, а кофе будет варить кофеварка на атомных батарейках. А в 70-х считали, что мы - люди XXI века заселим Марс и спутники Юпитера. Но бывали вполне удачные. Создатели Кремниевой долины в США неплохо заработали, предсказав эпоху персональных компьютеров и интернета. Сейчас практически у каждого в кармане или сумочке лежит суперкомпьютер, о котором могли писать лишь самые смелые фантасты. Мы пользуемся видеосвязью, чтобы увидеть человека на расстоянии, заряжаем гаджеты энергией, полученной от ходьбы, носим смарт-часы, проецирующие изображения на сетчатку глаза, путешествуем по виртуальной реальности и многое другое[6].

Успешные предсказания основаны на понимании того, какие мощные социальные и технологические процессы (тренды) в настоящем меняют окружающий нас мир, создавая наше будущее.

Современный рынок труда требует высокоинтеллектуальных специалистов, имеющих не только hard-skills (от англ. «жесткие навыки» - навыки, связанные непосредственно с той деятельностью, которой занимается человек), но и имеющих soft-skills («мягкие / гибкие навыки» - дополнительные организаторские знания, коммуникативные умения и личные качества).

Актуальность исследования находится в плоскости поиска новых форм профориентационной работы с младшими подростками. Так программа «Геоквантум» Кванториума будет рассматриваться нами, как современная форма профориентационной работы.

Большое значение имеют интересы, которые формируются в подростковом возрасте и влияют на выбор профессии и определения дальнейшего жизненного пути. Но жизненного опыта мало, а представления о профессиональном мире расплывчаты и, порой, ошибочны.

На базе Дворца творчества и спорта «Пионер» в Тюмени был открыт инновационный детский технопарк «Кванториум». Одно из направлений Кванториума - Геоквантум, на базе которого подростки выполняют практические кейсы и проектные работы, знакомятся с высокотехнологичным оборудованием и программным обеспечением (комплект для FPV-полетов, современные геоинформационные системы и веб-ГИС, комплект профессионального геодезического оборудования и т.д.).

Насчитывается более двух тысяч направлений применения геоинформационных технологий и геоданных. Уже сегодня нужны компетентные специалисты в таких сферах как: «умный дом», трёхмерный город, дистанционное зондирование Земли (космосъемка, аэрофото-съемка), точное земледелие, беспилотные транспортные системы (авиа, авто, морские), геомаркетинг и пространственный анализ. На рынке труда востребованы специалисты, способные анализировать, накапливать (создавать) и обрабатывать различные виды геоданных (DataScout)[5].

Объект исследования: организация профориентационной работы с младшими подростками.

Предмет исследования: программа «Геоквантум» Кванториума, как условие профориентационной работы с младшими подростками.

Гипотеза исследования: если младшие подростки будут обучаться по программе «Геоквантум» Кванториума, то их интеллектуальными результатами развитие предметных (предпрофессиональные инженерные) компетенций (hard-skills); личностными результатами станет развитие метапредметных компетенций (soft-skills).

Теоретико-методологическая база исследования: системно - деятельностный подход - концепция деятельности, сознания и личности А.Н. Леонтьева; модель «4К: коммуникация, креативность, критическое мышление и кооперация» американской некоммерческой ассоциации Partnership for 21st Century Skills (P21) 2002-2010 гг.

В России модель «4К» «привёз» профессор практики Московской школы управления СКОЛКОВО, эксперт П.О. Лукша [1].

Экспериментальная база исследования: МАОУ лицей № 34 города Тюмени и детский технопарк «Кванториум». Выборка исследования: 28 младших подростков (от 12 до 14 лет). Экспериментальная группа (ЭГ) - подростки, занимающихся по программе «Геоквантум» Кванториума, контрольная группа (КГ) – их одноклассники, не занимающиеся в Кванториуме.

Сбор и анализ данных проводился по следующим методикам:

Тест «Коммуникативные умения» (Л. Михельсон, в адаптации Ю.З. Гильбуха). Определяя уровень коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений, мы выявили средние показатели ЭГ и КГ. При этом определялась позиция в общении каждого испытуемого, исследовались сформированные умения и преобладающий тип поведения. На конец учебного года в ЭГ повысились показатели таких умений как: умение обратиться к сверстнику с просьбой, вступить в контакт с другим человеком, адекватно отреагировать на попытку вступить в контакт «с тобой».

Тест оценки критического мышления (КМ). Если в начале учебного года большая часть обучающихся обеих групп показала низкий уровень КМ, то к концу учебного года этот показатель вырос в обеих группах. Однако в ЭГ количество подростков со средним уровнем КМ значительно больше, чем в КГ. Высокий уровень КМ присутствует только в ЭГ.

Тест на определение SoftSkills (ЮФУ и Центр карьеры ЮФУ). В данном тесте нас интересовали шкалы креативности и сотрудничества. В обеих группах эти показатели были на уровне «достаточного развития». Это говорит о том, человек владеет компетенцией ограниченно, в виде отдельных элементов. Компетенция проявляется в простых или знакомых ситуациях. Результат нас удивил неплохими показателями, вероятно потому, что подростки обеих групп – ученики лицей. На контрольном этапе в ЭГ произошло повышение показателей креативности и сотрудничества. У большей части обучающихся ЭГ шкалы показали ожидаемый уровень компетенции, что говорит об успешном использовании компетенций для решения стандартных задач. Отсутствуют проявления негативных поведенческих моделей. Суть компетенции чётко осознаётся.

По результатам обучения в Кванториуме по программе «Геоквантум» каждый учащийся должен: 1) в составе проектной или scum команды завершить реализацию изобретательского проекта потехническому заданию промышленного предприятия или 2) в составе команды детского технопарка принять участие в профильном мероприятии [5].

Конечно, Геокванториум является заменой существующих форм профориентационной работы, он предназначен для развития предпрофессиональных инженерных компетенций: базовые знания в области географии и геоинформатики; навыки начального программирования и работы с современными геоинформационными системами и веб-ГИС, современным геодезическим и другим спец.оборудованием, с космо- и аэрофотоснимками; простейшие технические навыки (сварка, паяние, аддитивные технологии).

Овладение метапредметными компетенциями: 4 «К» - креативность, коммуникативность, критическое мышление, кооперация.

При этом личностное включение подростка в различные формы деятельности (учебную, квазипрофессиональную, учебно-практическую) позволит младшему подростку идентифицировать себя в различных профессиональных ролях.

Библиографический список

1. Ассоциация Содействия развитию Московской Школы Управления «СКОЛКОВО» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://school.skolkovo.ru/ru/>.
2. Кванториум. Начало. Логика и перспективы развития федеральной сети детских технопарков [Текст] / под ред. Сергеевой Н.Н. – М.: ФНФРО, 2017. – 103с.
3. Кудакова, М.А. Модель сетевого взаимодействия: университет – детский технопарк «кванториум» – промышленное предприятие [Текст] / М.А.Кудакова, О.Ю.Лягинова, А.Л.Смыслова и др.// Вестник Череповецкого государственного университета. — 2018. — № 3. — С. 135-143.
4. Образование 20.35. Человек [Электронный ресурс] / АСИ. — Екатеринбург: Издательские решения, 2017. – Т. 7. – 152 с. – (Серия 03. Чем делать?) – Режим доступа: http://ncrao.rsvpu.ru/sites/default/files/library/obrazovanie_20.35._chelovek_0.pdf
5. Официальный сайт федеральной сети детских технопарков Кванториум [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://roskvantorium.ru/> <https://kvantorium-tyumen.ru/>.
6. Проект «Атлас новых профессий» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://atlas100.ru/>.

УРОК ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассматривается формирование эмпатии младших школьников на уроке литературного чтения. Описаны условия, способствующие формированию эмоциональной отзывчивости.

Ключевые слова: эмпатия, эмоциональная отзывчивость, литературное чтение, младший школьник, литературное произведение, вчувствование, эмоциональный отклик, сопереживание.

Annotation. The article discusses the formation of empathy of younger students in a lesson in literary reading. The conditions conducive to the formation of emotional responsiveness are described.

Keywords: empathy, emotional responsiveness, literary reading, primary school student, literary work, empathy, emotional response, empathy.

В условиях технического прогресса детей «поглотил» виртуальный мир, дети разучились живому общению друг с другом. К сожалению, ребенку не даны в готовом виде чувства, эмоциональная зрелость, способность к эмпатии. Эмпатия играет важную роль в развитии и социализации младшего школьника. В современном мире эмпатия занимает особое место, являясь неким «двигателем» образования личности, это некий «мостик», соединяющий ребенка с обществом, помогающий становлению его личности.

В научных трудах Т.П. Гавриловой, выделяется несколько определений эмпатии: понимание чувств, потребностей другого; вчувствование в событие, в объект искусства, в природу; эмоциональная отзывчивость, то есть умение эмоционально реагировать на другого человека [2].

Анализ различных источников (работы Т.П. Гавриловой, Э.Титчера, Р. Селмана и др.) показал, что эмпатия является сложным многокомпонентным понятием, совокупностью компонентов: когнитивного, эмоционального, поведенческого.

Когнитивный – способность мысленно переносить себя в мысли, чувства, действия другого; воспринимать и понимать внутренний мир другого человека, проявлять сочувствие.

Эмоциональный – способность распознавать и понимать эмоциональные состояния другого.

Поведенческий – способность использовать приемы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека.

Урок литературного чтения является наиболее подходящей учебной дисциплиной для формирования эмпатии младших школьников. Так как через анализ произведений, анализ поведения героев, их поступков, выражение чувств и эмоционального отношения к этим героям происходит формирование эмоциональной сферы младшего школьника [1].

Литературное чтение – есть учение самое влиятельное на душу, учение о добре. Именно на уроках литературного чтения формируется сочувствие, сопереживание и способность эмоционального отклика. Современный мир характеризуется бездушием, отсутствием проявления эмоций и душевных откликов. В современном мире дети прячутся за маски виртуальных эмоций, теряя способность к проявлению и выражению «живых» чувств. Многие темы в литературе могут рассматриваться с точки зрения развития эмоциональной отзывчивости. Значительную роль играют эмоционально окрашенные произведения, художественные тексты в которых заложен жизненный смысл, где учащемуся необходимо найти главную мысль, сказанную автором. И читая, ребенок ищет ответы не только на вопросы, поставленные учителем, но и делает свой нравственный выбор. «А как бы я поступил в той или иной ситуации? Что бы предпринял? Попытался бы помочь?»

Формирование эмпатии на уроке литературного чтения невозможно без соблюдения определенных условий. Все сказанное педагогом, как кусочки пазлов, складывается в единую картину эмоционального фона ребенка. Ребенок участвует в совместном чтении и получает от этого удовольствие и радость; самостоятельно выбирает произведение для чтения, а не по «списку заданной литературы». Взрослый читает то, что нравится ему, и ребенок получает возможность остаться с книгой наедине, перечитать целиком или выборочно.

Одним из важных условий для формирования эмпатии является поведение и эмоциональность педагога. Так, эмпатийный педагог – это педагог, который способен искренне проявить любовь к ребенку, понять и принять его индивидуально-психологические особенности, и, соответственно, войти в его положение. Взаимодействие с ребенком — это двусторонний процесс, важно научиться демонстрировать учащемуся, что жизнь взрослого так же наполнена эмоциями, чувствами и переживаниями. В общении с учеником важно не только проявлять эмоции, чувства, но и проговаривать то, что в данный момент испытывает взрослый, обогащая тем самым эмоциональный репертуар ребенка.

Объект нашего исследования: эмпатия младших школьников; предмет - урок литературное чтение, как условие формирования эмпатии младших школьников.

Исследование процесса формирования эмпатии на уроке литературного чтения проводилось на базе МАОУ «Велижанской СОШ» Нижнетагдинского муниципального района, с. Велижаны. В опытно-экспериментальной работе приняли участие ученики 2 класса, в количестве 15 человек.

Диагностика когнитивного компонента проводилась по методикам А.А. Мелик Пашаева «Беседа по стихотворению» и «Беседа по рассказу» [3]. Выявление уровня сформированности таких критериев, как осмысление лирического текста и понимание настроения и характера произведения. В результате было выявлено, что у 66% учащихся низкий уровень осмысления лирического текста и у 54% низкий уровень понимания настроения и характера героя произведения. В жизни такие дети характеризуются непониманием эмоционального состояния другого человека; им сложно определить настроение другого человека, понять его характер.

Диагностика эмоционально-мотивационного компонента проводилась по методике А.А. Мелик Пашаева «Беседа по художественному произведению» [3]. В результате выявления уровня сформированности способности ребенка эмоционально откликаться на содержание художественного произведения - 66 % учащихся продемонстрировали низкий уровень способности эмоционально откликаться на литературное произведение. Они не умеют выражать эмоциональную реакцию на прочитанное произведение, редко проявляют эмоции на поведение других людей и сами эмоционально не реагируют.

Диагностика поведенческого компонента проводилась по методикам О.М. Дьяченко «Сочинение сказок» и «Выразительное чтение стихотворения» [3]. Методики выявляли уровень сформированности компонентов: способность воплощать переживание, возникшее у ребенка при восприятии художественных произведений в разных видах художественно-творческой деятельности и в создании собственного творческого продукта. Было выявлено, что у 54% учащихся способность воплощать переживание находится на низком уровне, а способность создавать собственный творческий продукт у 60% учащихся представлена низким уровнем. Таким детям в жизни трудно вжиться в роль другого человека, принять на себя его эмоции и поведение.

Исходя из результатов исследования, были использованы методические рекомендации Тавстуховой О.Г. по формированию эмпатии младших школьников [4]. В своих рекомендациях она описывает схему

работы педагога и учащегося с литературными произведениями. Учебный процесс создает условие для формирования эмоциональной отзывчивости младших школьников. Автор уделяет большое внимание анализу лирических произведений, применяя определенные упражнения, помогающие их осмыслению. Очень полезными оказываются упражнения, способствующие формированию способности вживания в роль литературного героя, понимания его характера и настроения. Особое место в методических рекомендациях уделяется формированию способности эмоционального отклика. Переживание различных эмоциональных состояний в ходе чтения произведения, формирует у ребят умение проявлять свои эмоции.

В ходе повторного проведения методик критерии когнитивного, эмоционального и поведенческого компонента эмоциональной отзывчивости повысились с низкого до среднего уровня. Таким образом, в результате создания определенных условий на уроке литературного чтения: анализ произведения, осмысление прочитанного текста плюс эмпатийный педагог, способствует процессу формирования эмпатии младших школьников. В результате нашей работы расширился эмоциональный репертуар детей: они стали более эмоциональные, отзывчивые, стремящиеся помогать друг другу.

Библиографический список

1. Воюшина, М.П. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. высш. учеб. заведений / М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В.Лебедева, И.Р. Николаева. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 288 с.
2. Гаврилова, Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук / Т. П. Гаврилова. – М., 1977. – 149 с.
3. Мелик-Пашаев, А.А. Методики исследования и проблемы диагностики художественно – творческого развития детей : Методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ / А.А. Мелик – Пашаев [и др.]. – Дубна. : Феникс +, 2009. – 272 с.
4. Тавстухова О.Г. Методическое сопровождение деятельности педагога по формированию эмпатии детей и подростков [Электронный ресурс.]: учебн-метод. Пособие/Тавстуха, А. Н. Моисеева. – М.:ФЛИНТА, 2016 – 135 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КРИЗИСОВ В СПОРТИВНОЙ КАРЬЕРЕ

Аннотация. Статья посвящена актуальному вопросу кризисов в спортивной карьере. В статье показано, что кризисная ситуация затрагивает все структуры личности, действует на все стороны жизни, описывается влияние кризиса на личность спортсмена.

Ключевые слова: кризис, кризисные состояния, карьера, личность спортсмена, влияние кризиса на личность спортсмена.

Annotation. The article is devoted to the current issue of crises in a sports career. The article shows that the crisis situation affects all personality structures, affects all aspects of life, describes the impact of the crisis on the athlete's personality.

Keywords: crisis, crisis conditions, career, athlete's personality, the impact of the crisis on the athlete's personality.

Исследование кризисных состояний личности с точки зрения социальных и психологических особенностей, становится все более и более актуальным в связи с требованиями современной действительности.

Кризис (от греч. Krisis – решение, поворотный пункт, исход) – является одним из неизбежных и необходимых моментов жизни, одной из движущих сил развития, в том числе и развития личности, группы, общества. Кризис – это всегда выбор между регрессивным и прогрессивным дальнейшим развитием личности» [6].

Кризис – это всегда выбор между регрессивным и прогрессивным дальнейшим развитием личности» [6, 7]. Теоретический анализ предпосылок, в связи с которыми мы наблюдаем кризисные состояния и выработка практических методик, позволяющих специалистам психологам и психотерапевтам работать с личностью в этот период требуют, по нашему мнению, обращения нашего внимания на следующие моменты: субъективные переживания личности тяжести прохождения через различные виды кризисов; специфическая симптоматика, дающая возможность диагностировать то или иное кризисное состояние; специфика возможной терапевтической (в частности, медикаментозной) и психотерапевтической, психологической помощи [6, 14, 15].

В данной статье мы уделим внимание понятию кризиса и некоторым психологическим особенностям кризиса в спортивной карьере.

Несмотря на большое количество эмпирических исследований, посвященных разным аспектам изучения личностного кризиса, проблема изучения кризисных состояний в спортивной деятельности еще далека от окончательного решения.

Осуществление карьеры в спорте престижно. Спортивная карьера характеризуется относительно ранним стартом, кульминацией и финишем, совпадая по времени с возрастными периодами, когда развитие человека как индивида, субъекта, личности и индивидуальности идет наиболее интенсивно.

По-разному складывается жизнь спортсменов в спорте и вне его. Но есть общее: спортивная карьера, охватывающая по времени около половины жизни (а иногда и больше), ни для кого не проходит бесследно, она оказывает существенное влияние на становление и развитие человека, его судьбу [12].

Кризисы в спорте высших достижений и в детском спорте приобретают в настоящее время все более распространенный характер и становятся неотъемлемой частью соревновательной деятельности. Спорт как модель ответственной деятельности, насыщенной кризисными состояниями, привлекал внимание исследователей достаточно давно и часто. Первым выделил в спорте «особые» ситуации А.Ц.Пуни, который ввел в теорию психологии спорта определение «препятствия различной степени трудности». Но он ограничился описанием особенностей «препятствий» только в одной предстартовой ситуации [8].

По такому же пути шел П.А.Рудик, который давал психологическим барьерам несколько иное определение, называя их «объективными и субъективными трудностями», но, как и А.Ц.Пуни, не затрагивал вопросов кризисов и преодоления их.

Последователи А.Ц.Пуни, Б.Н.Смирнов, Ю.Я.Киселёв, Г.А.Чащина в своих исследованиях подошли ближе к проблеме саморегуляции неблагоприятных психических состояний [2, 3].

Р.М. Загайнов из всех возможных кризисных ситуаций спортивной деятельности как основных, стандартных и типичных выделяет пять: 1. кризисная ситуация после поражения (имеется в виду значимое поражение); 2. кризисная ситуация после победы (имеется в виду значимая победа); 3. предстартовая кризисная ситуация (имеется в виду ситуация перед очень трудным и значимым соревнованием); 4. кризисная ситуация «застоя» в основном виде деятельности (имеется в виду застой как в соревновательных результатах деятельности, так и в тренировочном процессе); 5. кризисная ситуация перед завершением спортивной

деятельности и карьеры (имеется в виду период времени, когда спортсмен принимает исключительно значимое для него и его семьи личное решение о смене основного вида деятельности) [4].

Р.М. Загайнов выделяет 12 переживаний в состоянии кризиса, все они «переживаются» (оживают в тот момент, когда спортсмен оказывается в кризисном состоянии): 1. переживания одиночества; 2. переживания боязни поражения; 3. переживание неуверенности; 4. переживание неудовлетворенности; 5. переживание ответственности; 6. переживание конкуренции; 7. переживание бремени лидера; 8. переживание популярности, публичности деятельности и жизни (бремени славы); 9. переживание несбалансированности основной и неосновной деятельности; 10. переживание "переоценки действительности" (ценностей); 11. переживание психологической усталости; 12. переживание завершения спортивной деятельности и карьеры [4, 5].

Между тем, выделяют три существенных признака любой карьеры: а) карьера - это всегда многолетняя деятельность или поприще, которое человек себе выбирает сам; б) человек, делающий карьеру, нацелен на высокие достижения, на успех; в) карьера немислима без само совершенствования субъекта в данной области.

Таким образом, спортивную карьеру можно определить как многолетнюю спортивную деятельность, нацеленную на высокие спортивные достижения и связанную с постоянным самосовершенствованием человека в одном или нескольких видах спорта.

Спортивную карьеру как процесс, развертывающийся во времени, подразделяют на определенные этапы.

Этапы многолетней спортивной подготовки (В.П.Филин и др.): предварительная спортивная подготовка; начало спортивной специализации; углубленная тренировка в избранном виде спорта; спортивное совершенствование: а) зона первых больших успехов; б) зона оптимальных возможностей; в) зона поддержания спортивных результатов [5, 11].

В самом широком смысле выделяют два существенных признака любого кризиса: а) «поворотный пункт, решающий момент в развитии чего-нибудь»; б) «время, характеризующееся большой опасностью или трудностью» [6, 7, 14, 15].

Наложение периодизаций спортивной карьеры позволило выделить семь кризисов-переходов элитарной спортивной карьеры: 1) кризис начала спортивной специализации; 2) кризис перехода к углубленной тренировке в избранном виде спорта; 3) кризис перехода из массового спорта в спорт высших достижений; 4) кризис перехода из юношеского спорта во взрослый спорт; 5) кризис перехода из любительского спорта высших достижений в профессиональный спорт; 6) кризис перехода от

кульминации к финишу спортивной карьеры; 7) кризис завершения спортивной карьеры и перехода к другой карьере.

Главная особенность кризисов-переходов спортивной карьеры – возможность прогнозирования и подготовки к ним. Карьеры конкретных спортсменов могут включать разное число кризисов-переходов. Ведь именно неспособность спортсмена преодолеть кризис, разрешить породившие его противоречия обычно ведет к преждевременному уходу из спорта и «свертыванию» спортивной карьеры. Знание этих противоречий позволяет заранее подготовиться к ним и облегчить прохождение кризиса [3, 4, 8].

Знание противоречий, типичных для каждого кризиса-перехода спортивной карьеры, позволяет не только подготовить к ним спортсмена, но и эффективно оказать ему психологическую помощь. В принципе, каждый кризис может быть описан по следующей схеме: источник кризиса (проблемы, противоречия); симптомы (т.е. особенности субъективного отражения противоречий, которые проявляются в поведении спортсмена); возможные обстоятельства, облегчающие выход из кризиса; пути выхода из кризиса; влияние кризиса на успешность деятельности спортсмена; формы «расплаты» за невыход из кризиса; особенности психологической помощи спортсмену.

Знание предпосылок будущего кризиса имеет исключительно большое практическое значение, так как предпосылки в данном случае выполняют роль ранних симптомов, предупреждающих тех, кто может и должен помочь человеку, своевременно осуществить нужные в каждом конкретном случае профилактические меры, предупреждающие кризис или снижающие его отрицательный эффект. На сегодняшний день проблема предпосылок кризисов и их систематизации разработана на теоретическом уровне крайне слабо. Может быть, это и является одной из причин того, что в практической жизни врачи, психотерапевты и психологи в большинстве случаев направляют свои основные усилия на устранение последствий кризисов, решая фактически проблемы реабилитации и преодоления послекризисных ситуаций.

В своих монографиях Р.М. Загайнов на примере изучения кризисов спортивной деятельности сделал попытку систематизировать предпосылки (ранние симптомы) кризисных состояний, снижения уверенности спортсмена в экстремальной ситуации ожидания значимой деятельности (ответственного соревнования). В числе основных предпосылок были указаны следующие (как данные специального наблюдения и клинико-биографического метода): а) предпосылки поведения: замкнутость, желание уединиться, избегание в разговорах спортивных тем, потяжелевшая походка, от-

сутствие реакции на шутки, нежелание общаться с конкурентами, их тренерами и членами группы психологической поддержки; б) предпосылки отношения: усиление критичности по отношению к окружающим спортсменам людям, условиям жизни (питание, режим, место проживания и тренировки); в) предпосылки состояния: нарушение сна, аппетита, нервозность; г) предпосылки "биографии" (имеется в виду прошлое человека и его личная жизнь в настоящем): "оживление" прошлого, в частности, нежелательные воспоминания о поражениях в спорте и неудачах в личной жизни (трудное детство, разочарование в людях, измены, обманы, предательство); "оживление" настоящего, в частности, его отрицательных моментов (например, неблагоприятие в семье, нерешенные проблемы жизни вне спорта (учеба и т.д.), поддержка соперника зрителями, прессой и т.д.[4, 5].

Такие полные описания кризисов-переходов спортивной карьеры и предпосылки кризисных состояний в спортивной деятельности, а также описания, учитывающие особенности спортивной карьеры в различных видах спорта, являются основой для построения системы психологического сопровождения спортивной карьеры и находят прямой выход в спортивную практику.

Изучение профессиональной спортивной карьеры как междисциплинарной, является важнейшим условием разработки необходимого психолого-педагогического сопровождения спортивной деятельности и кризисных состояний в спорте.

Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Ефремова Г.И., Савченко И.С., Носс И.Н., Лаптев Л.Г., Козлов В.В., Перельгина Е.Б., Сухов А.Н., Нестерчук О.А., Панасюк А.Ю., Васина Н.В., Секач М.Ф., Лаптева И.Л. Основы социально-психологических исследований. Учебник для студентов, слушателей и аспирантов вузов и курсов системы дополнительного образования / под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача. Москва, 2007. Сер. Социальное образование России в XXI веке
2. Борисова Н. Ю. Кризисы спорта высших достижений. Попытки предотвратить неминуемое [Электронный ресурс]. URL <https://scienceforum.ru/2015/article/2015008065>.
3. Будник Я. В., Станибула С. А. Кризисы в спортивной деятельности [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/157279/1/542-545.pdf>
4. Загайнов Р. Кризисные ситуации в спорте и психология их преодоления. М. : Советский спорт, 2010. 117 с.
5. Загайнов Р. Психология современного спорта высших достижений. М. : Советский спорт, 2012. 292 с.

6. Козлов В.В. Психология кризиса. М.: Институт консультирования и системных решений, 2014 - 528 с.
7. Козлов В.В., Донченко И. Психология успеха: жизнь с вершины (монография) Запорожье: СТАТУС,- 2019. – 144 с.
8. Кризисы спорта высших достижений. Попытки предотвратить неминуемое.// Борисова Н.Ю. Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, Москва.
9. Лубышева Л. И. Социология физической культуры и спорта : учеб пособие. М. : Издательский центр «Академия», 2001. 240 с.
10. Питерс Т. Лидерство. Основы. СПб. : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2006. 168 с.
11. Ильин Е. П. Психология спорта. СПб. : Питер, 2008. 352 с.
12. Стамбулова Н. Б. Кризисы спортивной карьеры // Теория и практика физ. культуры. 1997. № 10. С. 13–17.
13. Стамбулова Н.Б. Структурное описание спортивной карьеры / Стамбулова Н. // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы: Тез. докл. Междунар. конгр. – М., 2008. – Т. 2. – С. 351-352.
14. Фетискин Н.П., Козлов В.В. Трудные дети. М.: Институт консультирования и системных решений, 2018. –544 с.
15. Фетискин Н. П., Козлов В.В. Родительско-детская девиантология. Монография. / Н. П. Фетискин, В.В.Козлов – Астана: ЕАГИ, 2017. – 442с.

УДК 159.9

Корнеева Е.Н., Яковлева А.Н.

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ИЗМЕНЕНИЯ ЦВЕТОВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ У ЛЮДЕЙ

Аннотация. В статье сделан акцент на анализе причин разного восприятия одних и тех же цветов, разными людьми. В результате было установлено, что цвета не имеют единственного значения и люди надеются их разными, а порой и противоречивыми смыслами.

Ключевые слова: цветовые предпочтения, теория экологической валентности, теория ассоциативных сетей.

Annotation. The article focuses on the analysis of the causes of different perceptions of the same colors by different people. As a result, it was found that colors do not have a single meaning, and people endow them with different, and sometimes conflicting meanings.

Keywords: color preferences, theory of ecological valency, theory of associative networks.

Тема цветопредпочтений и особенностей восприятия цветов людьми, с недавнего времени занимает все более важное место в психологии, рекламе и дизайне. Нет сомнений в том, что цвет оказывает большое влияние на психику человека. Тем не менее, многое в его воздействии еще не раскрыто и не доказано.

Цветовые предпочтения людей — продукт и двигатель цветовой культуры, они фиксируют уровень ее развития и одновременно способны трансформировать сложившиеся стереотипы. Цветовые предпочтения формируются в течении жизни, меняются с возрастом, зависят от настроения и пережитого эмоционального опыта. Цвет как средство коммуникации имел огромное значение в первобытном обществе, а в современном обществе цвет выступает как средство для самовыражения и репрезентации. Цветовые предпочтения человека могут меняться в разные времена года, в зависимости от его психоэмоционального состояния и психологического настроя.

Актуальность данной темы определяется тем, что на сегодняшний день имеется немало теоретических и эмпирических исследований в направлении изучения цвета и его влияния на человека, но вопрос особенностей цветопредпочтения и связи с эмоциональным состоянием, разработан недостаточно. Разработки в этом направлении были бы чрезвычайно полезны т.к. появилась бы возможность влиять с помощью цвета на эмоциональное состояние людей, например: облегчить переживание тревоги и стресса путём воздействия на человека определённым спектром цветовых волн, посредством корректировки/изменения цветовой гаммы домашнего/рабочего интерьера, гардероба, других атрибутов повседневной жизни. В современном мире, когда люди каждый день находятся в эмоциональном напряжении и подвергаются влиянию огромного количества разнообразных стрессоров, цвет является наиболее доступным инструментом для регулирования психологических состояний и очень важно разрабатывать тему цвета и дальше с различных её сторон.

Целью мы поставили определение и анализ причин разного восприятия одних и тех же цветов, разными людьми.

В процессе работы над своей методикой мы стали задаваться вопросами: «Почему людям нравятся разные оттенки тонов, например, нежно-розовый или тёмно-зелёный? Раз все мы обладаем более или менее одинаковой биологической структурой, не должны ли мы иметь одинаковые цветовые предпочтения? Откуда возникают различия в наших вкусах?»

Теория экологической валентности способна объяснить эти различия [3]. Согласно данной теории, наше восприятие конкретного цвета развивается, основываясь на приобретаемом с течением времени эмоциональном опыте, связанном с этим цветом. Эта мысль подкрепляется теорией условного рефлекса. В 1982г. Д. Горн решил провести эксперимент, исследователь попарно расставил ручки разного цвета (предварительно убедившись, что эти цвета в равной степени нравятся респондентам) с приятной и неприятной для испытуемых музыкой. К концу эксперимента большинство испытуемых забирало с собой ручки того цвета, которые стояли в паре с приятной музыкой. Результаты чётко показали, что впечатление от прослушивания приятной музыки положительно повлияли на выбор цвета ручки, тогда как впечатления от неприятной музыки сказались отрицательно [2].

Экологическая валентность может объяснить эмоциональную насыщенность цветов. Но как цвета приобретают семантическое значение? Почему мы ассоциируем красный со страстью и романтикой? И почему чёрный цвет для многих синоним траура?

Ответ скрыт в теории ассоциативных сетей [1].

Согласно этой теории, в нашем мозге существует ассоциативная сеть — сеть взаимосвязанных знаний. Каждый узел этой сети представляет секцию общего знания, независимо от того, что это: Эмоция (например, грусть). Чувственный опыт (например, запах ели). Семантический смысл (например, понятие «лес»). Связь между этими узлами основывается на том, сколько между ними общего. Чем значительнее соответствие между узлами, тем крепче их связь. К примеру, ваш «узел поездов» будет связан со многими другими: Одни связи будут сильнее (в их числе перрон, вокзал, рельсы). Другие — слабее (в их числе кондиционер, металл).

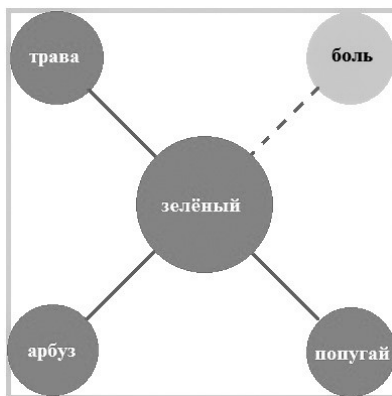


Рисунок 1. Возникновение новой ассоциации

В течении вашей жизни ваша ассоциативная сеть будет разрастаться. С каждым последующим опытом вы (а) будете создавать новые узлы, (б) создавать новые связи или укреплять существующие. В нашем мозгу отведены узлы для каждого цвета. Каждый раз, когда вы сталкиваетесь с цветом, вы модифицируете узел этого цвета в соответствии с вашим опытом. Допустим, в вас врззался зелёный велосипед. Вы, вероятно, установите узел, связанный с зелёным цветом:

У цветов нет одного, полностью характеризующего их значения. Люди вкладывают разный, а иногда и противоречащий друг другу, смысл в одни и те же цвета, основываясь на разных факторах.

У разных людей с цветами связан разный опыт. И он диктует, какое значение человек вкладывает в цвет:

Вот почему цвета могут иметь разное значение, в зависимости от человека:

Чёрный: Сотрудники ритуальных агентств имеют более сильную связь между чёрным цветом и скорбью. Если им придётся увидеть чёрный цвет в другом контексте, он затронет их восприятие смерти и траура.

Жёлтый: У медсестёр образуется сильная связь между желтым цветом и мочой. Если они столкнутся с этим цветом в другой ситуации, он вызовет у них чувство отвращения.

Белый: У тех, кто увлекается зимними видами спорта, возникает более сильная ассоциация между белым цветом и приятной взволнованностью.

Несмотря на то, что большая часть людей испытывает одни и те же ассоциации, их интенсивность будет зависеть от прошлого опыта.

Из всего сказанного мы делаем вывод, что не стоит полностью полагаться на чётко определённые значения того или иного цвета. При исследовании цветовых предпочтений есть смысл взять во внимание помимо цветового тона ещё 2 составляющих: яркость и насыщенность цвета, это даст нам более точную информацию. Также очень важен опыт респондента в контакте с тем или иным цветом, поэтому не обойтись без его комментариев и карты наблюдения.

Библиографический список

1. Брайт Д. Стресс. Теории, исследования, мифы. / Д. Брайт, Ф. Джонс - СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 352 с.
2. Нордфальт Й. Ритейл-маркетинг практики и исследования / Й. Нордфальт. – Москва.: Альпина Паблишер, 2015.- 760 с.

3. Palmer S.E. An Ecological Valence Theory of Human Color Preferences Department of Psychology. / S.E. Palmer, K.B. Schloss. - USA, 2010. – P. 2663-2668.

УДК 159.9

Котляревский Ю.Л.

УДИВЛЕНИЕ КАК КАТЕГОРИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация. Существующие нормы управленческой коммуникации и имеющиеся средства их развития позволяют рассматривать эффективные модели управленческих систем (рефлексивные технологии) как эффективное средство психологического обеспечения деятельности. Автор статьи утверждает, что субъективно переживаемое удивление является обязательным условием всякой деятельности, связанной с инновациями. Удивление он рассматривает не как вспомогательное по отношению к основному процессу познание и преобразование, а как полноправный психологический феномен. Феномен *déjà vu* и *jamais vu* провоцирует эмоциональную и интеллектуальную реакцию субъекта на новизну переживаемого явления, как целостное эмоциональное и интеллектуальное состояние, как самого субъекта, так и социальной среды.

Ключевые слова: рефлексия, управление, субъектно-объектные отношения, удивление, психологическая категория, игровые модели.

Annotation. The existing norms of managerial communication and the available means of their development make it possible to consider effective models of managerial systems (reflective technologies) as an effective means of psychological support for activities. The author of the article claims that subjectively experienced surprise is a prerequisite for any activity related to innovation. He sees surprise not as cognitive and transformational knowledge auxiliary to the main process, but as a full-fledged psychological phenomenon. The phenomenon of *déjà vu* and *jamais vu* provokes the emotional and intellectual reaction of the subject to the novelty of the experienced phenomenon, as a holistic emotional and intellectual state, both of the subject and the social environment.

Keywords: reflection, management, subject-object relations, surprise, psychological category, game models.

Уже давно, с тех пор, как наука стала не только родом занятий, но и отраслью экономики переходного периода или, по крайней мере, государственным институтом, с нею вот что произошло.

Вместо удивления, приличествующего всякому моменту и месту встречи человека с истиной или с фактом, доселе неведомым, в науке воцарилась полная и безмятежная чиновная скука.

Второй век в гуманитарных кругах тянется унылая пограничная перебранка по содержанию базовых терминов, рефлексия собственной теоретической серости и переживание того, как «вечно зеленеет древо жизни» в чужом методологическом саду. Сколько уже поколений «юношей робких, со взором горящим» вступали в этот сад, полными надежд несбыточных?

И скольких из них сей биоценоз поглотил и ассимилировал бесследно?

Если т а к о й алгеброй т а к у ю гармонию поверить не дано, а иные сферы и пространства для самореализации давно заняты другими семьями, остается только возделывать свой огород. Что на самом деле означает – строить свою пирамиду на доверии неофитов. А оные, как известно, сраму не имут. И потому летят на бренд, аки ночные бабочки, а попадают в основание все той же пирамиды. Или идут на переработку. Какой же нонешний абитуриент замешкается, выбирая по критерию благозвучия между квантовой механикой и геохимией кремнезема?

То есть, никакого удивления там давно нет. Удивления от того, мимо чего непосвященные проходят запросто, но где оно является, или должно являться исходным условием существования человека в профессии. Но нет. Не бывает его, не водится оно там больше.

Его там не культивируют. Способность удивляться в этих институтах вытраивается на первых же семестрах вынужденного, и потому вечного, компромисса живого с неживым. А то и просто изгоняется вместе с ее носителями. Их нет теперь даже там, где нет, и не может без них быть никакой проффильной работы.

Там, где нет ее содержания без этого обязательного удивления.

Это значит, что людей, способных удивляться, в этой системе нет т е х н о л о г и ч е с к и. Мы ленивы и не любопытны, - это где, кем и про кого в веке минувшем сказано? Сказано без анализа причин. Признано, как факт, и все. А ведь хотя бы это сугубо российское признание должно было бы вызвать возмущение, волнение, приступ неприятия и кланового любопытства, новую социальную программу, рефлекс самосохранения? Куда несешься ты, птица-тройка, с аферистом Чичиковым наверху?

Дай ответ! Не дает ответа...

Развалили одну страну и не построили на ее месте другую.

Ничего удивительного! Принесли этому строительству бессмысленные и кровавые жертвы. Научились гордиться своим позором. Привыкли публично позорить свою гордость.

Теперь возобновили прерванное на три четверти века первое строительство.

При каждом обращении к ТАКОЙ истории дефицит удивления очевиден. Как и рост неудивляемости в ее постисторический период. Обилие рецептов спасения дела не меняет. Все эти рецепты ведут или к углублению очевидного тупика, либо к повторению того, от чего ранее, один цикл кружения на одном и том же месте назад, мы уже отказывались.

Аттракцион граблей, бьющих начальство по лбу, набрал обороты. Лбы крепчают. Оптимизм растет. А с этим историческим оптимизмом постоянно нужно что-нибудь делать. Например, найти для него хоть какие-нибудь основания. Кроме ф и з и о л о г и ч е с к и х. Ну, а встречаются все больше с у р с н ы е основания. Много реже – т е х н о л о г и ч е с к и е. А уж совсем в приступе отчаяния – и в о в с е д у х о в н ы е.

Удивленьем сыт не будешь. Любой дефицит хорош. В том числе и дефицит на удивленье. Но он хорош не сам по себе, а в сочетании с надежным способом его компенсации. Это эссе – и об этом тоже.

Концептуальные расхождения с действующими в моем отечестве моральными нормами, в первую очередь с теми, которые касаются моей профессии, а также с правилами игры в социальную науку и практику, я стал осмыслять довольно давно. Осмысляя эти расхождения, их было соблазнительно концептуализировать и придавать им эстетически приемлемую форму. Все эти занятия – осмысление, концептуализация, эстетическое оформление и новое переосмысление – все они как-то между собой взаимодействуют. Они исторически взаимообусловлены, связаны причинно-следственным образом. Понимание, осмысление и рефлексия одной группы объектов, или единой системы, в своем проявлении органичны. То есть, они спонтанны и следуют из простого факта адекватности психического отражения, из субъективного образа объективного мира. Но оформление концепции есть искусственное и даже защитное действие.

Дело в том, что факты под готовую концепцию всегда можно найти. Под любую. Поэтому концептуализация стала любимым занятием для всех неопитов «системного движения». Кроме того, способом самоутверждения, хорошим тоном для клубных форм «тусовочного» общения, методом обучения и даже принципом командоформирования.

Алгоритм ее оформления, набор аргументов и риторических приемов, делающих концепцию вполне солидной и конкурентоспособной, выполняется в порядке коммуникативной разминки участниками любой из сотен методологических школ и любого из тысяч семинаров. Подбирать под разные концепции соответствующие им аргументы на заказ научились даже политологи и телевизионные обозреватели. Склонность к концептуализации у населения развивается за счет того вакуума, который всегда существует между государственной машиной и мыслящим человеком. Эстетическое же оформление и развитие полученного продукта до транслируемости его в этом виде в иное сознание, до возможности его конструктивного столкновения со вкусами и ценностными ожиданиями вероятного пользователя или оппонента – это занятие не столь распространенное и не столь остро необходимое. Все же хочу заметить, что любая, сколь угодно целостная концепция ущербна как раз тем, что непроницаема. Она надежно защищает автора от потока иных концепций, построенных на иных логических предпосылках или на иных мифах. Поэтому не стоит атаковать чужое сознание или соперника в борьбе за аудиторию без решения комплексной эстетической задачи. Без создания перформанса. Можно, конечно, атаковать логику чьего-то изложения или качество аргументации. Атаковать с претензией на объективность, следуя правилам так называемой научной полемики. Но бороться за симпатии субъекта деятельности, развивать его интересы и, тем более, оставлять следы своего мыслительного существования и коммуникативного воздействия в его ресурсном и мотивационном багаже без мощного, отработанного в жестких условиях, дидактического аппарата и без законченного самостоятельного продукта своих лексических построений, не удавалось еще никому. Понятно, что поиски рабочей формы существенно развивают и содержательные представления. Здесь-то и закладывается проблема соотношения принципа истинности и принципа реализуемости. В первом доминирует логика, во втором – красота и убедительность. Поэтому процесс обслуживания формирующегося текста, претендующего на рефлексивность, напоминает мне одновременно ваяние (отсеканием лишнего), живопись (следованием за природной логикой формы и за гармонией цвета и мысли) и медитацию (внутренние ритмы приводятся в соответствие с логикой собственных заклинаний и с действиями предполагаемого оппонента или вечного разума). Продукты при этом появляются и уходят. Процесс остается.

Вернемся к продукту. Я не хотел бы углубляться в субъективные обстоятельства маргинального свойства. Иные уже стали общим местом, которому никто не удивляется. Здесь и послевоенное детство в мно-

гонациональном городе, испытавшем перед тем кошмар 2,5-летней румыно-немецкой оккупации, жестокой и одновременно унылой. Здесь «свой» доморощенный национализм. Так называемый бытовой. А также интернационализм – еще более несносный, но официально продекларированный. И так же просто достижимый, как коммунизм. Несносный потому, что лицемерный. Потому, что советский государственный. И еще потому, что избирательно-ситуативный. То есть, приготовленный не для всех и каждый раз признаваемый с оговорками и ограничениями в употреблении. Как следствие, здесь имеется устойчивая многолетняя неприязнь к мещанскому типу организации жизни в южной провинции. И пережитая в юношестве оторопь от убогой, хоть и многоликой совковости державной, пафосной и при том откровенно циничной столицы. Впрочем, искренне влюбленной в эту свою убогость.

Но причиной одного из главных моих потрясений был открытый запрет. Предъявленный в наглую, поперек всех этих демократических централизмов. Запрет на то, что есть основа научной карьеры, как я ее себе тогда представлял. Я имею в виду фактический ведомственный и клановый запрет на новизну в науке. Да и не на новизну даже, а еще на дальних подступах к ней. Запрет на любое нетривиальное суждение, на стиль письма, на манеру держаться на публике, на неподобострашие, на отсутствие трепетности. Более того, очевидный запрет на непосредственность интереса молодого человека к тому, что множество фактов и обусловленностей, уже к тому времени неверно или небрежно истолкованных, хотелось считать полем своих грядущих научных деяний. Под видом методологических чтений и конференционных прений мне и некоторым моим сверстникам было как бы сделано предложение. Оно состояло в том, чтобы считать верным и перспективным именно то, чем занимаются старшие. То есть, научная деятельность, как активный поиск того, что еще не понято или не известно, заменялась выслуживанием права на защиту.

А то, что в массовом порядке выдавала на выходе эта труба, не оставляло никаких сомнений в полном отсутствии в этой системе как раз того, зачем мы все в нее в свое время погрузили свои юные души. Диссертационный капкан с квалификационным кусочком сыра внутри грозил надолго ликвидировать возможность заниматься своим делом. Содержание вытеснялось возможностью демонстрации типового продукта такой активности. Системообразующий мотив, пришедший в науку из другой, из чиновничьей, деятельности, был мне чужд и совершенно не располагал к продолжению поисков своего пути на этом загубленном ландшафте. Предстоял новый выбор. Или выслуживание права на занятие наукой, какой я хотел тогда заниматься, - или попытка создать собственное поле для игры с системой. Для игры по моим правилам.

С тех пор прошло много времени. Моя «нет-программа» все еще выглядит убедительнее и качественнее программы «да».

Я все еще склонен связывать это с наличием неких содержательных перспектив. Что-то состоялось, что-то не произошло – об успешности в целом судить рано. Часть или отдельные фрагменты продукта, полученного за 44 года исследовательской и консультативной практики, в этой статье автор попытался представить. Имплементировать то очевидное невероятное, что я смог увидеть в психологии управления, показать в его удивительно невостребованном виде. Собственно, увидеть в психологии человека вообще – ибо нет человека, вступающего в общение с другим человеком без намерения каким-то образом повлиять на его судьбу и на образ мыслей. Героем своего повествования я считаю саму природу человеческого удивления.

Актеров, выучивших роль и освоивших свои мизансцены, режиссер иногда спрашивает: «Чем удивлять будем?». А они, как правило, не в курсе, потому, что в тексте пьесы об этом ничего не написано. Поэтому каждый удивляет, чем может. Кто шириной замысла, кто толщиной торса, кто глубиной проникновения в образ. А кто и гибким позвоночником, глянцевою поверхностью автопортрета или смелостью суждений о нравственной толерантности в людоедском государстве. Пьер де Кубертен был не всегда точен. Есть на свете вершины, что посложнее Олимпа. А на них главное – это победа методом неучастия.

Объект моего исследования социален, или «субъектно населен» (А.С.Шанцер). Поэтому повод для удивленья, как и само это удивление, носит сугубо рефлексивный характер. А это, в свою очередь, обозначает, что здесь я пытаюсь заниматься делом, в котором удачи всегда относительны, а проколы, напротив, очевидны в своей абсолютности. Потому, что дело это – рефлексивный текст. Архисложная литературная задача, как выразался некий помощник присяжного поверенного из города Самары. Да и как может быть рефлексивным текст, если читатели мои или рефлексивны в различной мере, или вовсе не очень рефлексивны? Как говорят при необходимости вежливо отказать, «чем могу быть бесполезен?»...

Возьмем особый случай. Читатель оказался молодцом, не отвлекся на футбольный репортаж и сам дошел до места, в котором его предметное продвижение должно было, по мысли автора, существенно ускориться. То есть, дозреть до перехода в иное, в рефлексивное качество. Правда, автор писал этот же самый фрагмент текста, адресуясь еще и к иному читателю. А именно, к отвлекающемуся и менее мотивированному субъекту. Поэтому повторил тот же дидактический прием с иным предметным примером. Это вместо того, чтобы усилить воздействие на процесс проблематизации первого, более продвинутого читателя. Этого оказалось достаточно

для того, чтобы один читатель продолжил переживать поток внезапно проснувшегося сознания, а второй зевнул, и вяло перелистнул страницу в поисках более веселого и вразумительного отрывка. Дальнейшее коммуникативное нормирование, которое производится по площадям предполагаемого нахождения интеллектуального и мотивационного ресурса аудитории, да еще и выполненное без обратной связи, очень многого требует от массового читателя.

В частности, оно требует искусства самостоятельного додумывания и творческой интерпретации того, что ранее скользило по грани обычного сознания. А поскольку аудитория обычно не соответствует этому требованию, причем как без ее специальной подготовки, так и с нею вместе, наш процесс стал то строиться на продвинутых одиночках, то замирать и вязнуть в общепонятной бытовой беседе ни о чем. Поэтому так называемая рефлексивность текста всегда будет ограничиваться рефлексивным ресурсом вероятного читателя, а не стилистическими возможностями автора. И сдерживаться, и провоцироваться им же.

Человеку свойственно рефлексировать свои состояния.

В первую очередь, связанные с новизной переживания или с собственным удивлением. Способность удивляться тому, мимо чего иные проходят, не замечая, или не придавая значения, формирует склонность к аналитическому и поисковому отношению к среде. Если эта среда социальная или, иначе говоря, субъектно-населенная, то такое удивление всегда есть начало пути в антроповедение или в психологию - в том или ином их проявлении.

В каналах обратной связи приходится наблюдать по поводу попыток такого рода ставшие традиционными сетования на закрытость текста, на необходимость «продираться» к нему через частокол схем и терминологический туман.

Во-первых, из этого следует, что есть к чему продираться.

А во-вторых, я полагаю, к попытке рефлексивного текста это замечание прямого отношения иметь не может. В нем, видимо, должно быть меньше технологии и больше философии.

Меньше того, «как?» и больше того, «зачем?». Хотя по реакции читателя доводилось судить о том, что при прочтении сугубо технологических текстов он видит спорность, или недостаточность гуманитарной аргументации, а при обращении к ценностным и культурологическим темам, он напротив, требует конкретных инструментов. Так что причина недовольства, видимо, состоит не только в литературном качестве научного текста.

Работа маятника – она ведь целиком на лени построена, вернее, на энергии покоя.[1;с.5].

Библиографический список

1. Котляревский Ю.Л. 13 этюдов менеджмента. Киев: изд. Дом «Финансист» 2000 г. – 174 с.

УДК 159.9

Красотина А.В.

СПЕЦИФИКА ОКАЗАНИЯ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПОМОЩИ МУЖЧИНАМ И ЖЕНЩИНАМ, ОСОЗНАЮЩИМ РИСК РАС- ПАДА СВОЕЙ СЕМЬИ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема реагирования мужчин и женщин, находящихся в состоянии предразвода для выявления половой специфики психологического консультирования. Проанализированы типы вербальных и невербальных реакций мужчин и женщин на развод, их поведение после разрыва отношений. Проведен теоретический анализ реакций мужчин и женщин на развод.

Ключевые слова: семья, развод, психология, семейные отношения.

Annotation. This article discusses the problem of the response of men and women who are in a state of pre-divorce to identify the gender specifics of psychological counseling. The types of verbal and non-verbal reactions of men and women to divorce, their behavior after a break in relations are analyzed. A theoretical analysis of the reactions of men and women to divorce is carried out.

Keywords: family, divorce, psychology, family relationships.

Проблемы семьи и внутрисемейных отношений были актуальны всегда. Но особый интерес к вопросам семейной жизни появился в последние годы в связи с кризисным состоянием современной семьи, так как количество разводов превышает количество заключенных браков в два раза.

Проблема половой специфики консультирования практически не изучена. Ученые в основном рассматривали особенности консультирования разводящихся супругов вместе, не учитывая половой специфики (Карабанова О.А., Посысов О. Н., Целуйко В. М.).

По мнению В. Целуйко, развод – это расторжение брака, то есть юридическое прекращение его при жизни супругов. Развод представляет собой ненормативный кризис семьи, главным содержанием кото-

рого является состояние дисгармоничности, обусловленное нарушением гомеостаза семейной системы, требующее реорганизации семьи как системы и является результатом кризисного развития отношений супружеской пары. [3; с. 44]

Было доказано, что разводящиеся супруги, в подавляющем большинстве случаев испытывают чувство отчаяния, тоски, одиночества, горечь несбывшихся надежд и чувство страха перед будущим, утрачивают часть прежних отношений. [2; с. 2]

Например, поведение женщины в ситуации развода часто зависит от того, кто был его инициатором. Женщина-инициатор развода – в основном, это женщина, уверенная в своем стабильном положении, работающая, у нее нет материальной зависимости от мужчины. Поведение во время развода направлено на обстоятельства, а не на себя, женщины-инициаторы обычно мало рефлексируют о причинах [1; с. 71].

Женщина-жертва развода часто чувствует себя обреченной, на её плечи, как правило, ложится забота о детях, ведение хозяйства, у неё нет уверенности в профессиональной сфере. Такие женщины не согласны с разводом и часто игнорируют факт расставания, считая, что это временное явление, которое скоро закончится и живут ожиданием возобновления отношений. [3; с. 186].

Согласно статистике разводов, инициаторами разрывов чаще всего становятся женщины, мужчинам для этого нужна веская причина. Если семья имеет ребенка, то маловероятно, что мужчина подаст на развод, так как ребенок будет являться для него сдерживающим фактором.

На приеме у психолога многие мужья признаются, что семья не дает им развиваться. В представлении мужчин свобода выглядит как заманчивая совокупность новых побед и достижений. Но, несмотря на данные умозаключения, большинство мужчин не чувствуют в себе сил разорвать отношения с женой. Они заводят романы, мучаются от опостылевших обязанностей, но в 85 % случаев никогда не подадут на развод первыми. Однако с удовольствием поддержат инициативу жены о расторжении брака. [4; с. 229]

Естественно, что в этой ситуации мужчина стремится замаскировать свои истинные эмоции за беспорядочными половыми связями, шумными компаниями и бессмысленными тратами. Все это является всего лишь попытками доказать самому себе свою необходимость и востребованность. [4; с. 231].

Целью нашего исследования было выделить половую специфику поведения мужчин и женщин, находящихся на грани развода, или уже разведенных. Нами было проведено исследование, в котором приняли

участие 61 человек – 28 мужчин и 33 женщины, находящихся на грани развода.

Нами было выделено шесть основных типов реагирования на ситуацию развода. Первый тип, агрессивный отличается повышенным тоном голоса, нахмуренным выражением глаз и лица, обычно, движения резкие, порывистые. По результатам исследования, агрессивный тип – наиболее распространенный вид реагирования супругов на развод (27,8%), причем у женщин и мужчин он встречается почти в равной степени (52,9% и 47% соответственно). Эти данные могут означать, что агрессия является защитной реакцией организма на стрессовую ситуацию, что может объяснить и то, что оба пола одинаково часто реагируют на развод таким способом.

Следующий тип – подавленный, для него характерны такие проявления: брови сведены, глаза тусклы, а внешние углы губ несколько опущены. Взгляд рассеянный, «остекленелый», голос тихий, слабый. Этот тип второй по частоте проявления (22,95%). Данный тип реагирования более характерен для женщин (71,43%), чем для мужчин (28,57%). Исходя из полученных данных, можно говорить о том, что возможно ожидания от брака, рушатся, как и прежний уклад жизни, что вызывает подавленное состояние.

Тревожный тип обычно выделяется тем, что брови немного подняты, но имеют прямую форму, глаза расширены, рот может быть открыт, а уголки его оттянуты назад, натягивая и распрямляя губы над зубами. Заметно «бегающие глаза», голос тихий, слабый, речь быстрая. Данный тип поведения присутствует в 22,95%. Этот тип поведения более характерен для женщин (64,29%). Эти данные могут говорить о том, что ситуация в жизни кардинально меняется, из-за чего женщины могут чувствовать страх перед неизвестным будущим.

Отрешенный. Поведение этого типа отличается переводением взгляда на окружающие предметы и в потолок, закидыванием ноги на ногу со скрещиванием рук на груди, поддержание головы ладонью, речь быстрая. Этот тип встречается относительно нечасто (11,48%), преимущественно, у мужчин (85,71%). Это может быть следствием того, что реакция отрешения – не что иное, как характерный для мужчин способ решения конфликта – избегание.

Презрительный тип реагирования. Речь быстрая, с отчетливыми паузами, громкая, лицо вытянуто, голова поднята словно человек смотрит на кого-то сверху вниз; он как бы отстраняется от собеседника; взгляд то отводится, то возвращается назад, скрещенные конечности. Характерен одинаково, как для мужчин, так и для женщин, но встреча-

ется довольно редко (9,84%), и может означать, что вовремя прохождения методики, опрошенные, показывающие данный тип, могли спроецировать свое отношение к супругу или супруге.

Для последнего типа, радостного, характерен, «блестящий» взгляд, расширенные зрачки. Голос громкий, сильный, без пауз. Данный тип встречается реже всего (примерно, у 5% опрошенных), и может являться индивидуальной особенностью реакции на развод.

Таблица 1.

Типы реагирования мужчин и женщин на развод

Тип реагирования	Общая выраженность	Выраженность у мужчин	Выраженность у женщин
Агрессивный	27,87%	52,94%	47,06%
Подавленный	22,95%	28,57%	71,43%
Тревожный	22,95%	35,71%	64,29%
Отрешенный	11,48%	84,71%	14,29%
Презрительный	9,84%	50%	50%
Радостный	4,92%	33,33%	66,67%

Исходя из полученных данных можно сделать выводы о том, самой распространённой реакцией и мужчин, и женщин на развод, является агрессия. Это может быть естественной реакцией на развод, как травмирующее событие. Женщины чаще всего при разводе чувствуют себя подавленно и тревожно, что можно объяснить тем, что жизненные обстоятельства вокруг них меняются. У мужчин чаще всего проявляется реакция отрешения в связи с ситуацией развода, что может быть обычным способом избежания открытого конфликта.

Библиографический список

1. Власова, Е. Ю., Лаптев, Л. Г. Психология поведения разведенных женщин и их отношения к семье // Человеческий капитал, 2017. №7 (103). С 69-75.
2. Коренева Е. П. Психология семейного кризиса: подходы к семейному консультированию при ненормативных кризисах // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. –№ 3 (март).
3. Целуйко, В.М. Быть вместе нельзя расставаться: Как спасти отношения. - Екатеринбург: У-Фактория, 2008. – 254 с.
4. Юрчук В.В. Современная психология общения женщины с мужчиной. – Минск, 2000. – 479 с.

ВЛИЯНИЕ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ НА АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье проблема агрессивного поведения в образовательной среде анализируется в двух ракурсах: как собственно научная проблема и как острая, неотложная проблема социальной практики. Основное внимание уделено влиянию тотальной информатизации всей жизнедеятельности современного общества, следствием которой является феномен киберсоциализации. Показано, что киберсоциализация приводит к существенным трансформациям феномена агрессивного поведения в образовательной среде. Обоснована необходимость комплексного подхода к изучению и практическому решению проблемы агрессивного поведения в образовательной среде в условиях киберсоциализации. Показано, что такой подход требует от научной и практической психологии как междисциплинарной, так и внутридисциплинарной интеграции.

Ключевые слова: агрессивное поведение, образовательная среда, киберсоциализация, комплексный подход, междисциплинарная интеграция, внутридисциплинарная интеграция.

Annotation. In the article, the problem of aggressive behavior in the educational environment is analyzed in two ways: as a scientific problem itself and as an acute, urgent problem of social practice. The main attention is paid to the influence of total informatization of the entire life of modern society, the consequence of which is the phenomenon of cyber socialization. It is shown that cyber socialization leads to significant transformations of the phenomenon of aggressive behavior in the educational environment. The necessity of an integrated approach to the study and practical solution of the problem of aggressive behavior in the educational environment in the context of cyber socialization is substantiated. It is shown that this approach requires both interdisciplinary and intradisciplinary integration from scientific and practical psychology.

Keywords: aggressive behavior, educational environment, cyber socialization, integrated approach, interdisciplinary integration, intradisciplinary integration.

Введение. Проблема агрессивного поведения в образовательной среде в современных условиях приобрела, в первую очередь, высокую практическую значимость (социальную, экономическую и др.), привлекая тем самым внимание широкой общественности, международных организаций, государственных органов власти и управления, а также различных структур, представляющих системы образования (см., например: [9; 18]). С другой стороны, теоретические основания решения данной проблемы, хотя и разрабатываются на протяжении длительного времени, но в современных условиях недостаточны: дискуссионна природа человеческой агрессии, противоречивы данные о механизмах и факторах ее проявления в образовательной среде [4; 12].

При этом современная образовательная среда, равно как и многие иные условия развития и социализации новых, подрастающих поколений, неразрывно связана с быстрой и тотальной информатизацией, затрагивающей многие аспекты жизнедеятельности как отдельного человека, так и социума в целом. Для обозначения качественных изменений, которые информатизация привнесла в процессы социализации, используется понятие киберсоциализации (см.: [5]), на которое мы будем опираться в рамках данной работы.

Поводом к проведению исследования стала недостаточная изученность многих вопросов, связанных с тем, как именно киберсоциализация влияет на агрессивное поведение в образовательной среде: результаты научных исследований, равно как и образовательной практики, в данной области отличаются дискуссионностью и противоречивостью [11; 14; 15; 16; 17]. В то же время, центральная идея исследования в полной мере соответствует теме конференции, поскольку состоит в обосновании необходимости комплексного подхода к данной проблеме в том его смысле, который вкладывали в это понятие К. Д. Ушинский, В. М. Бехтерев, Б. Г. Ананьев и который с современных позиций выражает концепция коммуникативной методологии научных исследований, развиваемая В. А. Мазилковым (см.: [7]).

Цель исследования состояла, с одной стороны, в выявлении некоторых ключевых направлений и проявлений влияния киберсоциализации на агрессивное поведение в образовательной среде, а с другой – в обосновании необходимости комплексного подхода к их более широкому и глубокому изучению.

Методы исследования включали: теоретический анализ разнородных концепций агрессии и агрессивного поведения, образования и образовательной среды, информатизации и киберсоциализации; анализ разнородных теоретических моделей агрессивного поведения в образо-

вательной среде; систематизацию и обобщение результатов отечественных и зарубежных научных исследований, образовательной практики, феноменологии и отражающих ее эмпирических данных и фактологии, зафиксированной в документах различных организаций, материалах СМИ, блогах и форумах Интернета.

Концептуальные рамки работы образует, в первую очередь, авторский подход к пониманию киберсоциализации [5], концепции агрессии и аутоагрессии, а также упомянутые выше общепсихологические и общепедагогические методологические концепции комплексного подхода (К. Д. Ушинский, В. М. Бехтерев, Б. Г. Ананьев, В. А. Мазиллов), которые во многих своих ключевых положениях приобретают, скорее, общенаучный статус.

Структура агрессивного поведения в образовательной среде. Анализ проблемы агрессивного поведения в образовательной среде в современных условиях позволяет выделить в ее феноменологии два существенно разнородных уровня. Первый из них можно условно назвать «резонансным». Он включает те «громкие», наиболее вопиющие случаи насилия в школах и иных образовательных учреждениях, которые привели к тяжелым последствиям и в силу этого вызвали широкий общественный резонанс. К подобным случаям относятся, в первую очередь, нападения с применением огнестрельного оружия (так называемые «школьные расстрелы», англ. 'schoolshooting'). Подобные случаи стали постоянной темой обсуждения и научных исследований с конца 1990-х гг. (наиболее часто применяемая здесь точка отсчета – известный случай в школе «Колумбайн» в США в 1999 году) и были зафиксированы с тех пор во многих странах, в состав которых теперь входит и Россия (см.: [13]).

Одной из наиболее явных причин данного феномена многие зарубежные исследователи, практики, представители общественности и различных организаций называют относительно свободный доступ населения к огнестрельному оружию, однако пример России и некоторых других стран, в которых такой доступ законодательно не закреплен, показывает, что корни данного явления намного глубже. Более того, имеющиеся по этому поводу фактические данные, скорее, противоречивы: например, известны случаи, когда именно наличие у учащихся собственного оружия помогло быстро остановить «стрелка» и тем самым предотвратить еще более тяжкие последствия данного происшествия.

Кроме того, не менее «громкие» случаи насилия в образовательной среде, которые также можно отнести к «резонансному» уровню, связаны с применением иных средств нападения: холодного оружия, взрывных

устройств, отравляющих веществ, бытовых предметов, используемых в качестве оружия. Таким образом, главной отличительной чертой «резонансных» случаев является не выбор конкретных средств нападения, а его тяжелые последствия.

Вместе с тем, есть еще один – и при этом значительно более широкий и глубокий – уровень проявления насилия в образовательной среде. В силу того, что он привлекает значительно менее широкое внимание, его можно условно назвать «латентным». И причина такого названия состоит не столько в том, что он не столь очевиден для широкой общественности (но не для специалистов, которые давно занимаются изучением именно данного уровня), сколько в его скрытом, «невидимом» характере, связанном с реальными практическими трудностями выявления тех или иных его проявлений со стороны родителей, педагогов, психологов, администрации образовательных учреждений, органов управления образованием и т.д. Это – тот уровень, на котором накапливаются и развиваются те отдельные, «маленькие» негативные события и тенденции, которые, реализуя кумулятивный эффект, иногда приводят к последующему «взрыву» в виде «резонансного» случая насилия. При этом есть веские основания полагать, что, хотя до подобного «взрыва» доходит лишь небольшая часть латентных проявлений насилия, их последствия (причем для всех участников – «жертв», «агрессоров» и «свидетелей») являются крайне негативными с точки зрения личностного и социального развития, психического и психологического здоровья, собственных паттернов «послешкольного» поведения и тех их образцов, которые данные лица будут потом передавать своим детям.

Таким образом, «латентный» уровень агрессии в образовательной среде никак не может быть отнесен к вторичным, не требующим первоочередного внимания ни при научном анализе данной проблемы, ни при разработке подходов к ее практическому решению (в первую очередь, к соответствующей профилактике). В то же время, с сожалением приходится констатировать, что в нашей стране на проблему агрессии в образовательной среде широкое социальное внимание обратили лишь после того, как она «выплеснулась наружу», стала вопиюще очевидной настолько, что уже нельзя ее игнорировать и замалчивать – т.е., благодаря именно «резонансному» уровню ее феноменологии. Хотя при этом многие представители тех или иных профессиональных сообществ (в первую очередь, исследователей и практиков в областях педагогики и психологии) «били тревогу» на протяжении фактически двух-трех последних десятилетий, но их голос не был услышан в той мере, которую

заслуживает серьезность рассматриваемой проблемы, выходящей стратегический и даже экзистенциальный уровень для государства и нации в целом.

Влияние киберсоциализации и необходимость комплексного подхода. В современных исследованиях каждого из двух отмеченных уровней агрессивного поведения в образовательной среде многие авторы обращают внимание на влияние информатизации, «цифровизации» и т.п. процессов, которые мы будем рассматривать с позиций киберсоциализации. Однако при этом мнения и результаты исследований разных авторов нередко существенно расходятся. Попытаемся кратко обобщить имеющиеся здесь данные.

1. Нет убедительных доказательств того, что в повышении степени и в расширении массовости агрессии, проявляемой в образовательной среде, «виноваты» современные компьютерные технологии (кибертехнологии). Например, на протяжении многих лет предпринимаются попытки доказать, что те или иные «резонансные» случаи насилия в образовательной среде были вызваны жестокими, деструктивными и т.п. компьютерными играми. Но противники данной точки зрения приводят не менее убедительные аргументы.

2. Киберсоциализация оказывает существенное влияние на развитие в онтогенезе разнородных психических процессов, приводя, например, к появлению таких феноменов, как «клиповое мышление» (см.: [10]) или «псевдопатопсихологические феномены мышления» (см.: [1]).

3. Киберсоциализация привела к принципиальному, качественному изменению характера межличностной коммуникации [6].

4. Киберсоциализация породила новые возможности и формы реализации агрессивного поведения (например, соответствующие деструктивные сетевые сообщества, см.: [2]), многие из которых могут осуществляться, в том числе, в образовательной среде. В более широком контексте имеются данные, показывающие разнородные взаимосвязи киберсоциализации с иными новыми формами асоциального, девиантного, деликвентного и т.п. поведения (см.: [3]).

Покажем, что изучение проблемы агрессивного поведения в образовательной среде в условиях киберсоциализации требует комплексного подхода.

Киберсоциализация по определению неразрывно связана с кибертехнологиями, а значит в определенных своих аспектах входит в сферу интересов всего комплекса «кибернаук»: информатики, кибернетики, программирования, компьютерной науки, нейрокогнитивной науки, исследований искусственного интеллекта и т.п. технических и междисциплинарных направлений. Вместе с тем, создаваемые кибертехнологии

должны быть в определенной своей части человекообразными. Создание дружественных интерфейсов, обеспечение «юзабилити» и т.п. задачи – это уже сфера интересов эргономики и инженерной психологии, которые, в свою очередь, функционируют в тесном контакте с психофизиологией, нейрокогнитивной наукой, метакогнитивизмом и др.

Далее, киберсоциализация как составная часть социализации не может полноценно изучаться без участия социологии, экономики, политологии, научного менеджмента, а значит, соответственно, без участия социальной, экономической, политической психологии, психологии управления.

Киберсоциализация, равно как и социализация в целом, тесно связана с языком и культурой, а значит, для ее изучения требуется привлекать культурологию и филологию, а также, соответственно, кросскультурную психологию и психолингвистику. Не менее естественна и очевидна связь проблем киберсоциализации с философией и историей, в том числе, историей психологии.

При этом киберсоциализация проявляется не только в формировании личности, но и в существенных изменениях развития, по крайней мере, некоторых базовых психических процессов, отражающих высшие психические функции человека. Так, киберсоциализация приводит к изменениям в развитии мышления, которые в значительной степени еще только предстоит научно отразить. Ярким примером могут служить «псевдопатопсихологические феномены мышления», выявленные у практически здоровых студентов компьютерных специальностей (см.: [1]). Обобщая подобные результаты современных исследований, можно сказать, что под влиянием киберсоциализации граница между психической нормой и патологией (и без того традиционно спорная) теперь, по крайней мере, для некоторых психических процессов и свойств стала еще более «размытой», фактически «невидимой». Подобные тенденции затрудняют диагностику и, особенно, профилактику агрессии, а для изучения подобных трансформаций необходимо привлечение, помимо общей психологии и психологии личности, клинической и медицинской психологии.

С другой стороны, проблемы агрессивного поведения в образовательной среде традиционно изучаются в рамках педагогической психологии, а в своих наиболее тяжелых проявлениях и формах – в рамках медицинской, коррекционной и юридической психологии. При этом последняя тесно взаимодействует с юриспруденцией, а для проблемы агрессивного поведения в образовательной среде в условиях киберсоциализации такое сотрудничество необходимо особенно остро в силу

наличия множества «белых пятен» и неясностей в правовом регулировании данной сферы (правовые основания защиты, безопасности, привлечения к ответственности и т.д.).

Наконец, как показывают многочисленные исследования, те или иные проявления агрессивного поведения в образовательной среде, в том числе, в условиях киберсоциализации, в существенной степени зависят от содержания профессиональной деятельности, а также компетентности и профессионализма (в его функциональном и личностном выражении) тех работников системы образования, которым в силу своей должностной компетенции положено вмешиваться в ситуации проявления агрессии, разрешать и предотвращать их. Это – педагоги, психологи, воспитатели, администрация и сотрудники образовательных учреждений и иных образовательных структур различного уровня. Для изучения их роли и целесообразных действий в отношении рассматриваемой агрессии необходимы исследования, выполняемые в рамках психологии труда.

Таким образом, изучение и практическое решение проблемы агрессивного поведения в образовательной среде требует широкого комплексного подхода. Однако реализовать подобный подход на практике значительно труднее, нежели только обосновать его необходимость. С нашей точки зрения, в качестве первого и наиболее действенного шага в его реализации целесообразно начать с внутридисциплинарной интеграции самой психологии в совокупности с ее междисциплинарной интеграцией с традиционно наиболее близкими научными направлениями гуманитарного знания – в первую очередь, педагогикой и социологией. В направлении прикладного, практического решения искомой проблемы аналогичной первоочередной интеграцией представляется интеграция таких направлений практики как психологическое консультирование, психотерапия и иные способы психологического вмешательства (тренинги, интервенции и т.п.), социальная педагогика, профконсультирование и профориентация, журналистика и блогосфера, медицина (включая здравоохранение, гигиену, охрану труда и т.п.), педагогическая практика. При этом для самой научной психологии указанная интеграция будет, по нашему мнению, означать не только расширение горизонтов ее сотрудничества, но и перспективу преодоления ее собственного глубинного кризиса в том его новом, «экологическом» понимании, которое предложил В.А. Мазилев: как «очищения и отказа от старого, отжившего (выделено автором – С.Л.)» [8, с. 98].

Заключение. Проведенный анализ показывает, что феномен агрессивного поведения в образовательной среде весьма сложен и многообразен. Если условная вершина этого «айсберга» – наиболее резонансные случаи («стрелки» и т.п.), то сам «айсберг» – это постоянное, повседневное, обыденное и от этого не менее страшное насилие в образовательной среде, отражающее фундаментальный культ насилия в современном обществе, существующий вопреки повсеместно декларируемому приоритету толерантности, прав, свобод, уважения к личности и т.п. Киберсоциализация в процессах агрессии в образовательной среде в общем случае выступает, скорее, как медиатор, а не как фасилитатор или ингибитор. Для того, чтобы использовать ее конструктивные возможности (которые, безусловно, имеются) для профилактики агрессивного поведения в образовательной среде требуются специальные целенаправленные усилия.

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов:

1. Киберсоциализация не является определяющей причиной, источником ни агрессивного поведения в образовательной среде как такового, ни резкого увеличения его проявлений и повышения тяжести его последствий.

2. Вместе с тем, киберсоциализация, без сомнения, способствует разноплановым качественным трансформациям, «мутациям», диверсификации агрессивного поведения в образовательной среде. В результате такое поведение в условиях киберсоциализации приобретает по сравнению со своим прежним, «не кибер» состоянием определенную специфику, которая в некоторых аспектах и ситуациях является весьма существенной.

3. Научное изучение и практическое решение проблемы агрессивного поведения в образовательной среде с объективной необходимостью требуют, в том числе, выявления и учета данной специфики. В силу этого разработка проблемы влияния киберсоциализации на агрессивное поведение в образовательной среде приобретает высокую значимость и становится остро актуальной.

4. При этом для полноценного решения данной проблемы – как собственно научного, так и практического – объективно необходим комплексный подход, предусматривающий объединение усилий исследователей и практиков в областях психологии, педагогики, социологии, культурологии, информатики (в ее широком смысле) и др. Подобная междисциплинарная интеграция должна также сочетаться с интеграцией внутридисциплинарной. В частности, для психологии в решении проблемы агрессивного поведения в образовательной среде необходимо объедине-

ние усилий практически всех ее направлений – начиная с общей психологии и психологии личности и социальной психологии – и продолжая психофизиологией, педагогической психологией, психологией труда, клинической психологией, юридической психологией и др.

Статья подготовлена в рамках государственного задания №073-00032-20-00 на 2020 г. ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» по проекту «Разработка современной концепции комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной среде и ее научно-методическое обеспечение, организация деятельности психологической службы, включая апробацию и подготовку к внедрению».

Библиографический список

1. Алехин, А. Н. Особенности формирования мышления в условиях цифровой среды [Электронный ресурс] / А. Н. Алехин, А. А. Грекова // Клиническая и специальная психология. – 2019. – Т. 8, № 1. – С. 162–176. – URL: <https://doi.org/10.17759/cpse.2019080110>
2. Баева, Л. В. «Группы смерти» и «Колумбайн-сообщества» в онлайн культуре и реальном социуме // Информационное общество. – 2019. – № 3. – С. 33–42.
3. Буланова, М. Б. NEET-молодежь: европейский контекст и российские реалии / М. Б. Буланова, Е. А. Артамонова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2020. – Т. 20, № 1. – С. 64–72.
4. Кривцова, С. В. Школьный буллинг: прояснение понятий / С. В. Кривцова, А. Н. Шапкина, М. П. Малыгина // Вопросы психологии. – 2019. – № 3. – С. 17–28.
5. Леньков, С. Л. Опросник вовлеченности в киберсоциализацию / С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова, Г. И. Ефремова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 6(111). – С. 109–119.
6. Лещенко, Т. А. Неизбежность отчуждения коммуникации в эпоху глобализации / Т. А. Лещенко, И. В. Соколова, Л. И. Теплова // Информационное общество. – 2019. – № 1-2. – С. 64–74.
7. Мазилев, В. А. Коммуникативная методология и интеграция психологического знания // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 3. – С. 181–191.
8. Мазилев, В. А. Кризис психологии: новое понимание и трактовка // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3(108). – С. 90–100.

9. Новикова, М. А. Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования / М. А. Новикова, А. А. Реан // Вопросы образования. – 2019. – № 2. – С. 78–97.
10. Поляков, С. Д. «Клиповое мышление» у старшеклассников и студентов: опыт исследования / С. Д. Поляков, Л. А. Белозерова, В. В. Вершинина, С. В. Данилов, Н. С. Кривцова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2019. – № 4. – С. 126–143.
11. Полянина, А. К. Информационная безопасность детства в условиях новой медиарельности // Информационное общество. – 2019. – № 1-2. – С. 108–115.
12. Сафуанов, Ф. С. Клинико-психологические факторы криминальной агрессии [Электронный ресурс] / Ф. С. Сафуанов, А. С. Калашникова, А. Е. Царьков // Психология и право. – 2017. – Т. 7, № 4. – С. 44–58. – URL: <https://doi.org/10.17759/psylaw.207070405>
13. Сенников, Е. «Колумбайн» везде: что случилось в США почти 20 лет назад и как это повлияло на жизнь школ [Электронный ресурс] // Интернет-издание «Мел». – 15 января 2018. – URL: https://mel.fm/shkola/1935407-kill_in_school
14. Смирнова, Е. О. Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве / Е. О. Смирнова, Н. Ю. Матушкина, С. Ю. Смирнова // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23, № 3. – С. 42–53.
15. Соколова, М. В. Склонность к аутоагрессивному поведению у подростков и информация, потребляемая ими в Интернете [Электронный ресурс] / М. В. Соколова, Е. Г. Дозорцева // Психология и право. – 2019. – Т. 9, № 1. – С. 22–35. – URL: <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090102>
16. Хломов, К. Д. Кибербуллинг в опыте российских подростков [Электронный ресурс] / К. Д. Хломов, Д. Г. Давыдов, А. А. Бочавер // Психология и право. – 2019. – Т. 9, № 2. – С. 276–295. – URL: <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090219>
17. Bryan, V. C. (Ed.). Principles of Cyberbullying Research: Definitions, Measures, and Methodology / V. C. Bryan, A. T. Musgrove, & J. R. Powers (Eds.). – IGI Global, 2017. – 526 p.
18. Cosma, A. Bullying victimization: time trends and the overlap between traditional and cyberbullying across countries in Europe and North America / A. Cosma, S. D. Walsh, K. L. Chester, M. Callaghan, M. Molcho, W. Craig, & W. Pickett // International Journal of Public Health. – 2020. – Vol. 65. – P. 75–85.

СПОСОБНОСТЬ К МЕНТАЛИЗАЦИИ КАК ИНДИКАТОР БЛАГОПОЛУЧНОГО СТАРЕНИЯ

Аннотация. Исследование посвящено возрастнo-специфическим особенностям реорганизации эмоционального и когнитивного компонентов ментализации с пожилого (55-60, 61-74 лет) до старческого (75-90 лет) возраста. Выделены симптомы эмоционального специфического (селективного) дефицита ментализации и прагматической компетенции (понимание обмана) в позднем возрасте.

Ключевые слова: ментализация, модель психического, пожилой возраст, старческий возраст, понимание обмана, распознавание эмоций.

Annotation. The study is devoted to age-specific features of the reorganization of the emotional and cognitive components of mentalization from the elderly (55-60, 61-74 years) to the senile (75-90 years) age. The symptoms of emotional specific (selective) mental deficit and pragmatic competence (understanding of deception) at a later age are highlighted.

Keywords: mentalization, mental model, old age, senile age, understanding of deception, recognition of emotions.

В условиях турбулентной, нестабильной социальной ситуации, в которой наблюдается культ красоты, молодости, аномия, рост жестокого обращения, мошенничества по отношению к Другому от человека пожилого и старческого возраста требуется поддерживать такую сознательную («явная») и в тоже время бессознательную («неявная») социокогнитивная способность как ментализация (mentalization) или модель психического (theoryofmind) которая позволяет пожилому человеку понимать психические состояния, включая намерения, знания, желания, как собственные (first-personToM), так и других людей (third-personToM) [Fischer, O'Rourke, 2019]. Эта способность является когнитивным механизмом социального познания и взаимодействия, что необходимо для благополучного старения [Radecki, Cox, 2019].

Пожилой человек с «оптимальной» ментализацией (optimal mentalizer) этот тот, кто поддерживает исполнительный контроль над интегрированной когнитивной обработкой во время эмоционально интенсивного межличностного взаимодействия. Это позволяет женщине плавно пе-

ремещаться между автоматической и контролируемой когнитивной обработкой как того требует социальный контекст. Она способна адаптивно изменить социо-когнитивную обработку в контексте соответствующим образом, без лишних затрат, чтобы быть эффективной [Radecki, Cox, 2019]. На протяжении всей жизни эта метакогнитивная способность претерпевает реорганизацию. Следует непрерывному, постепенному U-образному развитию [Radecki, Cox, 2019]. Наличие изменений в этой способности в пожилом возрасте приводят к межличностной холодности (interpersonal coldness), или эмпатическому дистрессу, когда снижается сочувствие, наблюдаются моральное оскуднение, трудности устанавливать доверительные отношения, выстраивать терапевтический альянс с лечащим врачом, поддерживать здоровье-сберегающее поведение [Riva, Triscoli, 2016]. Это увеличивает риски манифестации личностных расстройств позднего возраста (псевдопсихопатий), абберантного социо-эмоционального неадаптивного поведения, стать жертвой социальной эксплуатации и мошенников, а также, самому совершить противоправное действие [Lesse, Saccat, 2019]. Оценка состояния модели психического в позднем возрасте долгое время недооценивалась и вскользь упоминалась только в DSM-IV при диагностике расстройств личности. Однако, в DSM-V было принято, что одним из компонентов для определения степени выраженности и дифференциации подтипов нейрокогнитивных расстройств, является оценка способности понимать психические состояния [Cotter, 2018]. При комплексном клинико-психологическом гериатрическом обследовании пожилых людей с симптомами расстройств настроения (униполярная большая депрессия, биполярным расстройством), расстройствами тревожного спектра, соматоформными расстройства с болевым синдромом, ПТСР, рассеянного склероза и даже хронической бессонницей наряду с соматической и нейропсихиатрической оценкой для построения эффективной тактики лечения и реабилитации рекомендуется проводить исследование способности понимать психические состояния других людей [Fischer, O'Rourke, 2017].

В основе изменений в модели психического в поздних возрастах лежит полиэтиологичность [Мелёхин, 2017; 2019; Radecki, Cox, 2019; Lesse Saccat, 2019] с влиянием следующих биопсихосоциальных факторов:

Когнитивные факторы: дефицит управляющих функций (executive deficits) со стороны рабочей памяти, контроля импульсов, скорости обработки информации;

Психические факторы: наличие большого эпизода депрессии, тревожного спектра расстройств, психозов позднего возраста и др.

Неврологические факторы: умеренный когнитивный дефицит нейродегенеративные расстройства, повреждение мозга в правом полушарии после инсульта, черепно-мозговые травмы.

Личностные факторы: нейротизм, когнитивная ригидность, эмоциональная неустойчивость, изменения в отношении ко времени, социальная ангедония, персонализированное (personalizing bias), негативное (negativity bias), эгоцентрическое (emotional egocentricity bias) или позитивное (emotion-related positively bias) когнитивное смещение при обработке социо-эмоциональных стимулов.

По сей день не выявлена динамика изменений в компонентах модели психического на протяжении всего позднего онтогенеза включая пожилой и старческий возраст.

Цель исследования: анализ возрастно-специфических особенностей реорганизации эмоционального, когнитивного компонентов модели психического в пожилом и старческом возрасте

Участники исследования: 1) 55-60 лет – 120 человек (17 мужчин и 103 женщины, $56,6 \pm 1,8$ лет); 2) 61-74 лет - 120 человек (13 мужчин и 107 женщин, $66,7 \pm 3,9$ лет) и 3) 75-90 лет – 50 (11 мужчин и 39 женщин, $79,4 \pm 3,5$ лет) проходившие обследование в Российском геронтологическом научно-клиническом центре (г. Москва).

Нейропсихиатрический статус: у респондентов 55-60 лет наблюдается большая удовлетворенность качеством жизни (WHOQOL-BREF) в отличие от респондентов 61-74 и 75-90 лет. Наблюдалось отсутствие симптомов умеренного когнитивного дефицита (MoCA). По сравнению с пожилым возрастом в группе старческого возраста наблюдается большая выраженность симптомов субдепрессии (GDS-30), глубина переживаний чувства одиночества и изоляции (R-UCLA-LS).

Методики исследования:

Эмоциональный компонент ментализации: Пенсильванский тест на оценку распознавания (Penn Emotion Recognition Task-40, Kohler, 2004) и дифференциации (Penn Measured Emotion Discrimination Task, Erwin, 1992) эмоций по лицу; тест запоминания лиц (Penn Facial Memory Test, Gur et al, 1993).

Когнитивный компонент ментализации: тест на оценку способности прагматической интерпретации жизненных событий (Pragmatic interpretation short stories, Winner, 1998).

Результаты исследования.

Начиная с 60 лет начинается социо-эмоциональная реорганизация модели психического, которая затрагивает и когнитивный, и эмоциональный компоненты.

Распознавание эмоций по лицу. Больше ошибок при распознавании негативных и нейтральных эмоций по лицу наблюдается в старческом (75-90 лет) в отличие от пожилого (55-60 и 61-74 лет) возраста.

Изменения начинаются с 60 лет. Присутствует феномен положительного когнитивного смещения. Эмоция «радости» по лицу хорошо распознается у респондентов 55-60 лет (8 из 8 правильных ответа), 61-74 лет (7 из 8 правильных ответа) и 75-90 лет (7 из 8 правильных ответа), что говорит о гиперчувствительности пожилых людей к восприятию положительных эмоций. Наибольшие трудности наблюдаются при оценке негативных эмоций («гнев», «страх» и «печаль»). Это указывает на гипосензитивность к отрицательным эмоциям, т.е. о избегающей (защитной) гипоментализации.

Выделены симптомы эмоционально-специфического дефицита:

Изменения во времени отклика. В 75-90 лет (2954±517 мс) по сравнению с 55-60 (2214±655 мс) и 61-74 (2382±474 мс) лет наблюдается изменение во времени эмоционального отклика, в сторону большего времени ответа при распознавании эмоции по лицу.

Эффект высокого порога интенсивности эмоций. В группах пожилого возраста лучше распознаются эмоции при их высокой, нежели низкой интенсивности эмоциональной экспрессии, что является устойчивой формой когнитивно-поведенческой уязвимости при расстройствах настроения, тревожном спектре состояний, умеренных когнитивных изменениях. Высокая интенсивность способствует лучшему распознаванию негативных эмоций (страха, гнева и печали).

Феномен «ложной» эмоциональной атрибуции. Присутствует процесс конгруэнтности собственного настроения в процессе ментализации. При распознавании экспрессии спокойного лица наблюдалось приписывание печали, что связано с стратегией «гиперактивации привязанности, т.е. попытками найти безопасность. Приписывание злости нейтральному лицу связано с дезактивации привязанности, отрицанием потребности в привязанности, убеждением собственной автономии и независимости в попытке понизить уровень стресса. Убеждением, что другие не могут обеспечивать поддержку и комфорт.

Феномен гендерного перцептивного уклона. Среди респондентов трех возрастных групп преобладали женщины что подтверждает факт феминизации стареющего населения. Женщины 55-60 лет и 61-74 лет лучше распознают эмоции по женским лицам распознаются чем по мужски. В основе этого феномена лежат следующие механизмы: 1) женщины лучше понимают чувства, эмоции, поведение других женщин, потому что взаимодействие с другими женщинами может предложить им более высокую взаимность навыков понимать психические состояния; 2) реализация мотивов отношений (например, обмен эмоциями); 3) саморефлексия с превосходящим «читателем» психических состояний; 4) усиление эмоционально выразительных целей.

Дифференциация эмоций по лицу. В трех возрастных группах лучше по интенсивности дифференцируются эмоция радости, чем печали. Изменения в дифференциации негативных и даже положительных эмоций начинаются с 65 лет, увеличиваясь в 76-90 лет.

Память на лица. Непосредственное воспроизведение лиц остается сохранным. Большие трудности наблюдаются с 60 лет при отсроченном гетерогенном воспроизведении лиц других людей по памяти через 45 мин. К симптомам изменений памяти на лица в позднем возрасте следует относить: снижение объема запоминаемого материала при непосредственном и отсроченном воспроизведении; трудности в распознавании запоминаемого материала среди лиц-дистракторов с преобладанием большего времени при выборе правильного ответа; увеличение ошибочных выборов; преобладании неопределенной оценки (феномен иллюзии памяти) или ложного узнавания.

Понимание обмана. В старческом (76-90 лет) по сравнению с пожилым (55-60 и 61-74 лет) наблюдаются тонкие изменения в способности делать прагматические интерпретации, т.е. понимать и интерпретировать небукальные высказывания в форме обмана. Не наблюдается трудностей в понимании социальной ситуации и способности делать выводы о ложных мнениях только одного человека (репрезентации «первого порядка»). В пожилом (61-74 лет) и старческом (75-90 лет) возрастах наблюдаются трудности при понимании, что думает один человек о намерениях, убеждениях другого человека (репрезентации «второго порядка»). С целью минимизации трудностей в понимании обмана, люди позднего возраста используют такой социо-когнитивный компенсаторный механизм как эмоционально-эгоцентрический сдвиг, т.е. понимание психического состояния другого, его намерений с опорой на собственные предпочтения и жизненный опыт. (Riva, Triscoli, 2016).

Метапрагматический мониторинг. В пожилом и старческом возрасте мы отметили рассогласование между самооценкой и объективными показателями состояния модели психического. Респондентам в форме интервью (Self-Awareness of Deficits Interview, SADI, Fleming, Strong, Ashton, 1996) задавались следующие вопросы: «Замечаете ли Вы изменения в способности распознавать эмоции по лицу, понимать обман?», «Если, да, то как это изменения влияют вашу повседневную жизнь?». Большинство респондентов 55-60 (78%), 61-74 (79%) и 75-90 (71%) лет ответили, что не замечают изменения в понимании психических состояний, намерений других людей, это говорит о феномене «отрицания социо-когнитивных изменений» или когнитивной анозогнозии, т.е. сокрытие жалоб на трудности в понимании как.

Библиографический список

1. Мелёхин А.И. Проективная идентификация при распознавании эмоций по лицу в пожилом возрасте // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2019. №1. Т. 24.
2. Мелёхин А.И. Специфика изменений в памяти на лица в пожилом и старческом возрасте // *Коллекция гуманитарных исследований*. 2017. № 6. Т. 9.
3. Cotter J., et al. Social cognitive dysfunction as a clinical marker: A systematic review of meta-analyses across 30 clinical conditions. // *Neurosci Biobehav Rev*. 2018. Vol. 84. P. 92-99. doi: 10.1016/j.neubiorev.2017.11.014.
4. Fischer A.L., O'Rourke N. Age Differences in Cognitive and Affective Theory of Mind: Concurrent ontributions of Neurocognitive Performance, Sex, and Pulse Pressure, // *The Journals of Gerontology: Series B*, 2017. Vol. 72, № 1, P. 71–81.
5. Radecki M.A., Cox S.R., MacPherson S.E. Theory of mind and psychosocial characteristics in older men. // *Psychol Aging*. 2019. Vol. 34. № 1. P. 145-151.
6. Riva F., Triscoli C., Lamm C. Emotional Egocentricity Bias Across the Life-Span. // *Frontiers in aging neuroscience*, 2016. № 8, Vol. 74. P.1-19.
7. Lecce S., Ceccato I., Rosi A. Theory of mind plasticity in aging: The role of baseline, verbal knowledge, and executive functions. // *Neuropsychol Rehabil*. 2019. Vol. 29. № 3. P. 440-455.

УДК 159.96

Москвина А.В.

РАЗРАБОТКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПОНИМАНИЮ ПРИЧИН ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОРТОРЕКСИИ

Аннотация. Орторексия – навязчивое желание правильного питания. Этот термин на данный момент находится за областью как психологии, так и психиатрии. Однако она интегрирует в себе как таковой психологическое и психиатрическое поле знания. В нашем исследовании мы рассматриваем психологические предикторы пищевого поведения при орторексии. Было доказано, что орторексия может являться продромальной фазой шизофрении, что, опять же, указывает на несколько клинический характер данного феномена, который, однако, не признается мировым научным сообществом. Нам видится важным интегриро-

вать орторексию в поле научного знания хотя бы с точки зрения психологии, так как раз существует феномен, явление, и люди, которые страдают от этого, этому должно быть определенное объяснение; у этого должны быть свои параметры и предикторы.

Ключевые слова: орторексия, интеграция, психиатрия, психология, психологические предикторы.

Annotation. Orthorexia is an obsessive desire for proper nutrition. This term is currently in the field of both psychology and psychiatry. However, it integrates in itself the psychological and psychiatric field of knowledge. In our study, we examine the psychological predictors of eating behavior in orthorexia. It was proved that orthorexia can be a prodromal phase of schizophrenia, which, again, indicates the somewhat clinical nature of this phenomenon, which, however, is not recognized by the international scientific community. We consider it important to integrate orthorexia into the field of scientific knowledge, at least from the point of view of psychology, since there is a phenomenon, a phenomenon, and people who suffer from this, there must be a certain explanation for this; it must have its own parameters and predictors.

Keywords: orthorexia, integration, psychiatry, psychology, psychological predictors.

В настоящее время в обществе все больше внимания уделяется здоровому образу жизни. Под этим принято понимать заботу о себе, соблюдение режима сна, регулярные физические нагрузки, правильное питание. Растет популярность тенденций в формировании рациона, которые фокусируются на здоровье (например, супер-продукты) или чистоте (например, чистое питание и палеолитическая диета) [14]. По данным Pew 97% взрослых жителей США считают, что здоровые пищевые привычки либо очень важны (72%), либо в достаточной степени важны (25%) для долгой и здоровой жизни, в то время как девять из десяти жителей Соединенного Королевства отмечают, что на качество здоровья влияют продукты, потребляемые человеком [7].

В то время как диетические рекомендации меняются, а противоречивых рекомендаций по питанию становится все больше, остается единая центральная часть – еда является основополагающим элементом в вопросах ответственности за качество здоровья [11].

Казалось бы, все это способно продвинуть качество питания и, соответственно, качество здоровья и жизни на новый уровень. Однако чрезмерная увлеченность соблюдением подобных правил и «норм», далеко не всегда научно доказанных или не до конца изученных по раз-

личным причинам, способна вызывать определенные нарушения в поведении индивида. Примечательно, что такие нарушения, основанные, в частности, на идее организмически внутренней чистоты и стремление к некоему физическому идеалу, действительно могут быть более характерными не только для тех, кто тщательно следит за своим питанием, но и для спортсменов [9]. Таким образом, всегда ли, говоря о здоровом образе жизни, можно говорить действительно о здоровье? На наш взгляд, вопрос здорового образа жизни, и, в частности, здорового питания имеет и обратную сторону, которая, связана с возникновением психологических причин нарушений пищевого поведения. Одной из таких является орторексия или основанное на ней невротическое состояние.

Нервная орторексия (от греч. «ortho» - прямой, правильный, «gexis» - аппетит) – нездоровая, патологическая одержимость здоровым питанием, характеризующаяся ограничительными диетами, ритуалами, связанными с приемами пищи, и ригидными представлениями о здоровом питании [8]. Многочисленные исследования предоставили доказательства того, что нервная орторексия имеет эпидемиологическое значение [14].

Расстройства пищевого поведения представляют собой серьезные и потенциально смертельные проблемы со здоровьем. Однако неупорядоченные модели питания постоянно меняются по мере развития социальных влияний и социального давления [12]. С.Братман писал о людях, одержимых здоровым питанием настолько, что их избирательное питание может привести к недоеданию и недостаточному весу [3], [4]. Таким образом, похожее на нервную анорексию явление было названо орторексией. Однако в профессиональной литературе этим понятием в значительной степени пренебрегают, хотя его поведенческий паттерн представляется весьма узнаваемым [15]. Орторексический феномен может рассматриваться как континуум состояний от здорового поведения до патологического интереса к здоровому питанию и, по-видимому, преобладает в группах высокого риска. Основной характеристикой орторексии является сильный страх по поводу употребления только биологически чистой пищи. Однако, тяжелая потеря веса и недоедание могут стать следствием избирательного питания, и это может следовать за курсом, напоминающим нервную анорексию [10].

Орторексия имеет пересечения с анорексией и обсессивно-компульсивным расстройством, при этом имея свои собственные черты. Среди общности они выделяют перфекционизм, когнитивную ригидность, навязчивые мысли, повышенную тревожность, неспособность к сопереживанию, иррациональность мышления, ритуалы, связанные с приготовлением пищи, чувство вины, стремление стать идеальным и др.

Отличительными же особенностями являются, по их мнению, заикленность на качестве еды, нереалистичные представления о пользе еды, стремление максимально улучшить состояние здоровья, чувство превосходства над другими [8]. В целом большинство описанных признаков в определенной мере повторяют и раскрывают качества, заложенные в самом определении орторексии. Например, высокий уровень перфекционизма как характерная черта лиц с орторексией [2].

Некоторые пищевые привычки могут представлять собой продром для развития психотического заболевания, а именно шизофрении. Однако совместное возникновение психоза и расстройств пищевого поведения встречается крайне редко. Изменение привычек питания знаменует собой разрыв в восприятии себя и личности человека, который часто характеризует развитие шизофрении. Кардинальной особенностью орторексии является наличие контроля над пищей, который может быть попыткой нейтрализовать потерю внутреннего контроля, что характерно для продрома шизофрении [13].

Было доказано, что психические расстройства, такие как нервная анорексия и обсессивно-компульсивное расстройство, приводят к огромным страданиям для человека, а также повышенному риску самоубийства. Нервная орторексия, как было сказано ранее, имеет много общего с этими расстройствами, а также, возможно, достигает числа распространенности в несколько раз выше, чем нервная анорексия [1], [6], что доказывает актуальность исследований в данной области и делает их необходимыми [12].

Несмотря на то, что орторексия может быть так или иначе включена в картину некоторых расстройств, частота орторексичного поведения обратно пропорциональна патологии пищевого поведения, что позволяет оставаться в доклиническом поле при изучении орторексии [5]. Возможно, это является одной из причин – недостаточное количество критериев для обнаружения психотических параметров – для включения орторексии в МКБ-10 или DSM-V [1].

Несмотря на растущее число исследований, посвященных нервной орторексии, объем научных данных по-прежнему весьма фрагментирован.

Несмотря на то, что первое упоминание орторексии было в 1997 году, этот конструкт до сих пор остается малоизученным. В основном исследования сосредоточены вокруг вопроса о том, является ли орторексия клинически значимым понятием и можно ли ее отнести к психическим расстройствам или нет, но вопрос психологических предикторов пищевого поведения при орторексии остается нераскрытым.

Мы предлагаем новую концептуальную модель, согласно которой орторексия сможет занять свое место в поле психологической науки и получить определенный статус при подтверждении гипотез. В рамках данной модели орторексия рассматривается не как отдельный феномен, а в поле клинически значимых феноменов, таких как депрессия, нервная анорексия, обсессивно-компульсивное расстройство, аддикции, нарциссизм. Все эти клинически значимые феномены имеют свое место в DSM. Кроме того, нашей задачей является обнаружение специфических психологических предикторов, характерных для лиц, страдающих орторексией. Собственно, речь идет о разработке психологического подхода к пониманию причин возникновения орторексии и полноценной интеграции этого феномена в современное научное пространство.

Библиографический список

1. American Psychiatric Association Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) [Книга]. - Philadelphia : American Psychiatric Publishing, 2013.
2. Barnes Marta A. и Caltabiano Marie L. The interrelationship between orthorexia nervosa, perfectionism, body image and attachment style [Журнал] // *Eating and Weight Disorders*. - [б.м.] : Springer, 2017 г.. - стр. 177-184.
3. Bratman S. Health Food Junkie [Журнал] // *Yoga Journal*. - 1997 г.. - стр. 42-50.
4. Bratman Steven Orthorexia Essay [ВИнтернете] // *Orthorexia*. - 1997 г.. - март 2019 г.. - <http://www.orthorexia.com/original-orthorexia-essay/>.
5. Brytek-Matera Anna [идр.] Predictors of orthorexic behaviours in patients with eating disorders: a preliminary study [Журнал] // *BMC Psychiatry*. - 2015 г..
6. Dunn T.M. и Bratman S. On orthorexia nervosa: a review of the literature and proposed diagnostic criteria [Журнал] // *Eatig Behavior*. - 2016 г.. - стр. 11-17.
7. Funk C. и Kennedy B. The New Food Fights: U.S. Public Divides Over Food Science [ВИнтернете] // *PEW Research Center Science and Society*. - 2016 г.. - <https://www.pewresearch.org/>.
8. Koven N.S. и Abru A.W. The clinical basis of orthorexia nervosa: emerging perspectives [Журнал] // *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. - 2015 г.. - стр. 385-394.
9. Malmborg Julia [идр.] Health status, physical activity, and orthorexia nervosa: A comparison between exercise science students and business students [Журнал] // *Health status, physical activity, and orthorexia nervosa: A comparison between exercise science students and business students*. - [б.м.] : Elsevier, 1 Февраль 2017 г.. - Т. 109. - стр. 137-143.

10. Poyraz Cana Aksoy [идр.] Yeni Symposium [Конференция] // Relationship between Orthorexia and Obsessive-Compulsive Symptoms in Patients with Generalized Anxiety Disorder, Panic Disorder and Obsessive-Compulsive Disorder. - Istanbul : [б.н.], 2015. - стр. 22-26.
11. Ross Arguedas Amy A. "Can naughty be healthy?": Healthism and its discontents in news coverage of orthorexia nervosa [Журнал] // Social Science and Medicine. - 2020 г..
12. Ryman Frida V.M. [идр.] Orthorexia Nervosa: Disorder or Not? Opinions of Dutch Health Professionals. [Журнал] // Frontiers in Psychology. - 15 March 2019 г..
13. Saddichha Sahoo, Babu Girish N. и Chandra Prabha Orthorexia nervosa presenting as prodrome of schizophrenia [Журнал] // Schizophrenia Research. - [б.м.] : Elsevier, 2012 г..
14. Strahler Jana [идр.] Orthorexia nervosa: A behavioral complex or a psychological condition? [Журнал] // Journal of Behavioral Addictions. - 2018 г.. - стр. 1143-1156.
15. Vandereycken Walter Media Hype, Diagnostic Fad or Genuine Disorder? Professionals' Opinion About Night Eating Syndrome, Orthorexia, Muscle Dysmorphia and Emetophobia [Журнал] // Eating Disorders. - [б.м.] : Taylor & Francis Group, 24 Feb 2011 г.. - стр. 145-155.

УДК 37.025

Оспанова Я.Н., Сарсенова Н.А.

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлена программа по формированию критического мышления у младших школьников во внеурочной деятельности через чтение, которая была апробирована в ходе эксперимента, проводимого на базе физико-технического лицея «Флагман». Авторами представлены результаты методов диагностики, проводимые на констатирующем, формирующем и контрольном этапах эксперимента.

Ключевые слова: критическое мышление, формирование, младшие школьники, внеурочная деятельность, методы диагностики.

Annotation. The article presents a program for the formation of critical thinking in primary school students in extracurricular activities through reading, which was tested in the course of an experiment conducted on the

basis of the Flagman Physicotechnical Lyceum. The authors present the results of diagnostic methods carried out at the ascertaining, formative and control stages of the experiment.

Keywords: critical thinking, formation, primary school students, extracurricular activities, diagnostic methods.

В своем Послании народу Казахстана «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» Первый Президент РК Н.А. Назарбаев отметил: «Выпускники школ должны знать казахский, русский и английский языки. Результатом обучения школьников должно стать овладение ими навыками критического мышления, самостоятельного поиска и глубокого анализа информации» [4; с. 1].

Критическое мышление предполагает умение видеть проблемы, быть готовым находить нестандартные решения, уметь подвергать рефлексии собственную интеллектуальную деятельность, анализировать свои действия и выявлять допущенные ошибки. Кроме того, критическое мышления включает в себя готовность отказаться от своего решения в пользу более эффективного. Мозг человека всегда открыт для новых идей, поэтому необходимо умение делать объективные выводы, что обуславливает понимание неоднозначности мира [2; с.56].

Школьник, умеющий критически мыслить, чувствует уверенность в работе с любым видом информации, он эффективно использует самые разнообразные ресурсы на уровне ценностей, критически мыслящий ученик умеет эффективно взаимодействовать с информационными пространствами и исходя из этого, он более успешно сможет адаптироваться в современной жизни, владеет разнообразными способами интерпретации и оценки информационного сообщения, способен выделять в тексте противоречия и типы присутствующих в нем структур, аргументировать свою точку зрения, опираясь не только на логику, но и на представления собеседника [3; с. 124-129].

Следует отметить, что образовательный опыт продолжается на протяжении всего учебного периода. Младшие школьники несколько раз в день применяют сформированные навыки для анализа информации. Также они интерпретируют события и ситуации, оценивают утверждения и доверие к ним, причины, возникающих проблем и затруднений [5; с. 82].

Теоретический анализ поставленной проблемы позволил нам разработать программу опытно – экспериментальной работы по формированию критического мышления у учащихся младшего школьного возраста.

Исследование проводилось на базе физико-технического лицея «Флагман» города Нур-Султан в 4 «А» (экспериментальная группа) и в

4 «Б» (контрольная группа) классах. Для определения уровня критического мышления нами были определены следующие методы диагностики: анкета «Стили мышления», разработанная Р.Брэмсоном, А. Харрисоном в переводе и адаптации А. Алексеева [1; с.35] для выявления стиля мышления у младших школьников; методика «Изучение скорости мышления» [6; с.23]; наблюдение за творческой активностью учащихся во внеурочное время.

Диагностика проводилась на всех трех этапах эксперимента (констатирующем, формирующем, контрольном), что обеспечило наглядность в сравнении результатов и поведении итогов исследования.

Полученные результаты диагностики позволили сделать вывод, что у большинства испытуемых в основном низкий и частично средний уровень сформированности критического мышления. Анализ результатов диагностики явился основанием для разработки и реализации программы по формированию критического мышления у младших школьников во внеурочной деятельности через чтение (далее программа) на формирующем этапе эксперимента.

В программе предусмотрены различные формы организации занятий: викторины, игры, литературный турнир, путешествие по станциям, книгообмен, творческие мастерские, групповые проекты.

Одним из наиболее действенных средств при формировании критического мышления у детей младшего школьного возраста является литературная викторина. При включении учеников в ситуацию игровой викторины интерес к чтению резко возрастает, изучаемый материал становится для них более доступным, работоспособность значительно повышается. Учащиеся экспериментальной группы принимали участие в следующих викторинах: «Своя игра» по произведению Антуана Де Сент-Экзюпери «Маленький принц»; по сказкам А.С. Пушкина – путешествие по станциям; «Путешествие в Королевство кривых зеркал»; по произведению Марка Твена «Приключения Тома Сойера».

Большой интерес со стороны младших школьников вызвало внеклассное мероприятие «Книгообмен». Книгообмен - это практика обмена книгами между одним человеком и другим. Практикуемый среди одноклассников, друзей и просто любителями почитать интересную книгу, книгообмен обеспечивает возможность узнавать о новых книгах и получать новую книгу для чтения без необходимости платить. Процесс книгообмена основан на принципе «прочитал – передай другому». Ученикам экспериментальной группы было предложено принести из дома прочитанные книги, для того, чтобы их могли обменять на книги других детей.

С помощью соответствующих приемов критического мышления во внеурочной деятельности посредством чтения мы ориентировали

школьников на различные виды работы с информацией, а также помогли увидеть возможности использования данных приемов при работе с любой информацией, а так же для анализа жизненных ситуаций и поиска решения в любом вопросе.

Мы добились того, что дети активно включались в деятельность, в ходе которой ярко проявилась их активность. Они использовали нестандартные, неоднозначные ситуации, использовали различные средства и методы, могли сравнивать, обобщать, анализировать.

Программа, по нашему мнению, была непринужденной, легкой, интересной, осуществлялась через свойственные данному возрасту виды деятельности и педагогические средства, а также использовались разнообразные развивающие материалы.

Для того чтобы определить, эффективность предложенной нами программы, был проведен контрольный этап исследования. По результатам методов диагностики нами было выявлено, что в сравнении с начальным этапом, в экспериментальной группе значительно возрос уровень критического мышления по сравнению с контрольной. В экспериментальной группе был продемонстрирован высокий уровень переклочения разных видов деятельности, дети самостоятельно обнаруживали ошибки и обосновывали их, стремились объяснить, почему нельзя совершать те или иные поступки, аргументировали, строили логические цепи.

Таким образом, программа по формированию критического мышления во внеурочной деятельности через чтение, помогла ученикам лучше оценивать новую информацию, критически анализировать ее, привить им любовь к обучению и желанию понять, как все работает. Также проведенная работа научила учеников правильно подходить к решению проблем, так как при решении проблем или конфликтов необходимо использовать навыки критического мышления, чтобы понять и предложить возможные пути решения.

Библиографический список

1. Алексеев А.А., Громова Л.А. Поймите меня правильно, или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. / А.А. Алексеев, Л.А. Громова. - СПб.: Экономическая школа, 1993. - 328 с.
2. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. - 64 с.
3. Матюшкин А.М. Мышление как продуктивный процесс совместного решения проблемных ситуаций / А.М. Матюшкин //«Психологический журнал». - 2008.- Т. 29. - № 2. - С. 124-129.

4. Послание Президента Республики Казахстан Назарбаева Н.А. народу Казахстана «Казахстанский путь – 2050: единая цель, единые интересы, единое будущее» от 17 января 2014 года. // Казахстанская правда от 18 января 2014 г. - № 11.
5. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебник для студентов педагогических учебных заведений / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 604 с.
6. Столбунова С.В. Развитие критического мышления, методические разработки. / С.В. Столбунова. – М.: Наука, 2010. – 256 с.

УДК159.9;378.37.01

Попова Т.А.

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ – ИНТЕГРАЦИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье рассматриваются методологические аспекты интеграции психологии, предмет психологии определяется как внутренний мир человека. Предложены определения интеграции в педагогической науке. Делается попытка рассмотрения междисциплинарной интеграции в проектной деятельности, рассмотрение интеграции структуры проектного занятия: теория и практика в научно-образовательном проекте.

Ключевые слова: психология, педагогика, интеграция, методологический аспект, проектная деятельность, научно-образовательный проект, междисциплинарность.

Annotation. The article discusses the methodological aspects of the integration of psychology, the subject of psychology is defined as the inner world of a person. Definitions of integration in pedagogical science are proposed. An attempt is made to consider interdisciplinary integration in project activities, to consider the integration of the structure of a project lesson: theory and practice in a scientific and educational project.

Keywords: psychology, pedagogy, integration, methodological aspect, project activity, scientific and educational project, interdisciplinarity.

Современные тенденции в науке демонстрируют актуальность интеграции, психология не является исключением. В пространстве цифровых технологий, развитии информационных технологий и все более

расширяющегося поля влияния больших данных, названных Ноем Харрари «датаизмом» [7] перед психологией (как и перед другими науками) также открываются возможности ускорения исследовательского процесса – от планирования до презентации полученных данных научной общественности.

Но каким образом можно интегрировать все знания? В.Н. Панфёров и А.В. Микляева отмечают в своей статье, что в современном мире актуальной проблемой становится целостность психологического знания, невозможно охватить весь объем теоретического и эмпирического знания, и здесь есть методологическая проблема, поскольку сосуществует большое количество разнообразных методов, подходов, модальностей и направлений. [4, с.5] Даже если коснуться только одного из аспектов – практического применения психологического знания, т.е. психотерапии, то по различным источникам разновидностей психотерапии - от 400 до 800. [1]

Разнородность психологического знания также представляется значимой проблемой.[4]

Если вернуться к методологическим аспектам, то в статье В.А. Мазилова, посвященной интеграции в психологию, можно найти некоторые ответы на вопросы, связанные с методологией психологической науки. Так автор, подчеркивает необходимость и актуальность определения предмета науки, соглашаясь с мнением многих ученых о том, что прежде всего отсутствует ясный и общепринятый предмет психологии. Целесообразным вариантом определения предмета для научной психологии автору видится «внутренний мир человека». Согласно определению, данному В.Д. Шадриковым - «внутренний мир человека, представляет собой потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, которую можно рассматривать как душу человека, в ее научном понимании». В.Д. Шадриков убедительно настаивает на том, что, исследуя внутренний мир, нужно постоянно держать в поле зрения компоненты: мотивацию, эмоции, чувства и волю, содержание психики, определяемое человеком. [цит. по 3, с. 23].

Предлагаемая В.А. Мазиловым идея внутреннего мира как совокупного предмета делает возможной видеть целостность предмета, но с учетом наличия во внутреннем мире отдельных структур. Автор предлагает уйти от мысли, предложенной Ф. Аквинским, о том, что душа (психика) есть простая вещь. Несомненно, стоит давно признать и принять мысль о том, что мир сложный и используемые методы помогают исследовать части этого мира, этим и объясняется разнообразие современных методов. Также нам кажется значимым предложение В.А. Мазилова проводить исследование предмета не редукционными методами,

а использовать «имманентное познание внутренних связей и структуры». [3,с.24].

В.Н. Панферов и А.В. Микляева, анализируя современную научную литературу, приходят к выводу, что методологическими принципами интеграции психологии могут являться принципы системности, комплексности, междисциплинарности и мультипарадигмальности. Авторами отмечается необходимость комплексного подхода в исследованиях и невозможность уйти от междисциплинарности, но мультипарадигмальность может стать значимой помехой в исследовании. -[4, с.5].

Рассмотрим интеграцию в педагогике. Так, в статье у О.П. Кубасова находим, что «можно выделить три уровня изучения интеграции в педагогической науке – методологический, теоретический, практический». Знакомые уровни, не правда ли? Исследуя педагогическую литературу, отмечаем, вслед за О.П. Кубасовым, что серьезных различий в определении интеграции в педагогике не отмечается, это и «объединение в целое каких-либо частей», «восстановление какого-либо единства», «состояние взаимосвязи каких-либо компонентов», «сторона процессов развития, связанная с объединением в одно целое разнородных частей и элементов». Указывается, что интеграция может быть в устоявшейся системе, и это приводит к повышению уровня целостности и организованности, так и возникновению новой системы из ранее не связанных элементов». Педагоги-исследователи отмечают, что осуществление интеграции связано с качественными преобразованиями внутри каждого элемента, входящего в систему. Это поднимает на новый качественный уровень» [2, с.73].

Каким образом осуществляется интеграция в практическом аспекте? Например, в проектной деятельности, конкретнее – в научно-образовательном проекте на базе ФГБНУ «ПИ РАО». «Смысл жизни и судьба. Как построить собственное будущее?» научно-образовательный проект для молодежи. Проект примечателен тем, что интеграция проходит в нескольких аспектах – на междисциплинарном уровне, поскольку проект объединяет в себе психологическую и педагогическую направленность, так как основной целью проекта является психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования представлений об экзистенциальных данностях: смысле жизни, ответственности, выборе, свободе, смысловых ориентациях. [5] Соединяя в единое целое работу с внутренним миром (психология) и воспитательную работу (педагогика) мы можем рассчитывать на появление нового уровня взаимодействия с юным поколением. Методологической основой для проекта является концепция В.Э. Чудновского о ноологическом взрослении, т.е. об осознанном ста-

новлении личности современного подростка и юноши. [8] В структурных компонентах нашего проекта мы тоже пытаемся добиться интеграции в объединении в единую систему теоретического блока, практического блока и блока индивидуальных защит артлогопроекта. Последний выполняется как подготовленный личный проект по артлогоупражнению. Ежегодно на проекте объявляется тема, например, в 2020 году это артлогоупражнение «Моя Победа». Цитата Марины Цветаевой к данному упражнению: «В диалоге с жизнью важен не ее вопрос, а наш ответ». Инструкция: Вступи в диалог со своей жизнью и найди ответ на вопрос: "В чем моя самая настоящая Победа над собой?" Полученный ответ оформи в виде рисунка, коллажа, модели, стихотворения или прозы, подойдет любая форма творческого самовыражения. Материалы - свободный выбор автора.

Из названия «артлогопроект» становится понятным, что здесь интеграция произошла в объединении направлений арт-терапии и логотерапии. Через творчество, искусство к смыслу. От эмоций и переживаний к осмысленности. Как показывает практика, а научно-образовательный проект уже существует с 2012 года, данная интеграция дала начало новому методу, который помогает участникам проекта познакомиться с различными сторонами своего Я – с творческим Я, с когнитивным Я, с социальным Я, с умственным Я, с физическим Я, которые в поиске смысла, осознанности и размышлениях о построении собственного будущего объединяются с Экзистенциальным Я. [6]

Если обратиться к структуре проекта, то добавим, что каждое занятие объединяется одной темой, одной проблематикой: теоретический блок, на котором выступает приглашенный спикер, рассказывая о каком-либо экзистенциальном аспекте, практический блок, где участники знакомятся с этими феноменами в форме тренинга, кейс-стади и др. и защита артлогопроекта, где участник представляет свой проект.

Интеграция на разных уровнях помогает выстроить научно-образовательный проект как единое целое, где отдельные компоненты складываются в общую картину, помогающую участникам воспринимать и работать с экзистенциальной проблематикой.

Библиографический список

1. Калмыкова Е.С., Кехеле Х. Психотерапия как предмет научного исследования.// Основные направления современной психотерапии. М., Когито-Центр, 2000.
2. Кубасов О. П. Интеграция в образовании: сущностная характеристика // КПЖ. 2008. №10 с.70-77.

3. Мазилев В. А. Интеграция в психологии: методологические аспекты // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. №2. с.21-25.
4. Панферов В.Н., Микляева А.В. Принцип целостности в интеграции психологического знания // Психологический журнал, Т. 40, №2, с. 5-14.
5. Попова Т.А. Экзистенциальная направленность в проектной деятельности студентов и школьников// Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XXV Международного симпозиума / Отв.ред.: Г.А. Вайзер, Т.А. Попова, Н.В. Кисельникова - М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2020, с.122-128.
6. Попова Т.А. Я-экзистенциальное как психологическая основа смысла жизни//Материалы XV симпозиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме». Электронный сборник под ред. Вайзер Г.А., Кисельниковой Н.В. – М.: ПИ РАО, 2012, с.210-215.
7. Харари Ю.Н. Homo Deus. Краткая история будущего. М., Синдбад, 2018, 543 с.
8. Чудновский В.Э. К вопросу о необходимости учебного курса формирования смысло-жизненных ориентаций старшеклассников// Вестник МГОУ, Серия: Психологические науки, 2015.№1, с. 66-82.

УДК 159.99

Селицкий О.Н.

ИНТЕГРАЦИЯ ПСИХОЛОГИИ И ТЕХНИКИ В ПРОДЛЕНИИ ЖИЗНИ

Аннотация. В статье говорится о перспективах интеграции психологии, медицины, кибернетики и наномеханизмов. Описывается ряд научных открытий и психологических теорий. Цели и задачи психологии, её значение в медицине и нейропротезировании, преодолении болезней и продлении жизни.

Ключевые слова: интеграция, нейроимплантант, мышление, память, мозг, сознание, искусственный интеллект, наномашинны.

Annotation. The article talks about the prospects for the integration of psychology, medicine, cybernetics and nanomechanisms. A number of scientific discoveries and psychological theories are described. Goals and objectives of psychology, its importance in medicine and neuroprotection, overcoming diseases and prolonging life.

Keywords: integration, neuroimplant, thinking, memory, brain, consciousness, artificial intelligence, nanomachines.

Развитие техники микроуровня в последние годы даёт надежду на окончательную и прямую связь процессов сознания и неживого мира. Интеграцию психологии, медицины и электронных устройств, нейроимплантантов. Что должно открыть новые перспективы в лечении психических и органических заболеваний мозга, продлении жизни.

Предпосылками глобальной интеграции разумной материи и неживой материи явились открытия в области медицины, стремительный рост интереса к искусственному интеллекту и работы по описанию сознания.

Среди которых можно выделить:

1. Эксперименты с мозгом животных. Профессор Матти Минц из Тель-Авивского университета в рамках работы над международным проектом, направленным на помощь людям, страдающим от болезни Паркинсона или последствий инсульта, создал "электронный мозжечок".

Матти Минц и его коллеги из университета Тель-Авива проанализировали сигналы, которые подаёт мозг в мозжечок, и те, что генерируются в ответ. Далее учёные создали искусственную версию мозжечка на чипе. Эта схема располагалась за пределами черепа крысы и была соединена с мозгом при помощи электродов. Собственный мозжечок крысы был повреждён. Далее исследователи попробовали выработать у грызуна условный рефлекс. Они подавали воздух на глаза (отчего крыса моргала) и одновременно включали звуковой сигнал. Конечная цель — моргание по звуку. Авторы эксперимента обнаружили, что с выключенной микросхемой крыса не смогла выработать рефлекс, но с включённым чипом реагировала так же, как здоровое животное [1].

2. Слуховые импланты и видео импланты. Например, чипы-имплантанты с 1520 микрофотодиодами позволили ослепшим пациентам различать повседневные объекты и читать крупные надписи. О впечатляющем успехе сообщили доктор Эберхарт Цреннер из университета Тюбингена и возглавляемая им немецкая компания Retina Implant. Аппарат прошёл многолетние клинические испытания на 11 пациентах с дегенерацией клеток в сетчатке. Теперь пришла пора подвести итоги. Действенность имплантата отличалась у разных людей, но большинство оказались в состоянии выделять яркие объекты в поле зрения.

Наилучший результат показал 46-летний Мийкка Терхо. Он различал вилку, нож и кружку на столе, циферблат часов и геометрические узоры, разные фрукты и мог даже различить семь оттенков серого. Мийкка также оказался в состоянии самостоятельно передвигаться по комнате и подходить к людям. Прибор размещается позади сетчатки. Он

использует свет, проходящий через глаз (в противовес альтернативным схемам с внешней камерой), чтобы формировать изображение 38 x 40 пикселей. Электрические сигналы через электроды подаются в зрительный нерв. Самым же ярким испытанием стало чтение. Мийкка различал слова, написанные крупными буквами. Для проверки ему показали его собственное имя, намеренно написанное с ошибкой, на которую Терхо и указал. Ныне имплантат удалён, но Мийкке пообещали вскоре поставить более совершенную модель [7].

3. Восприятие информации мозгом вне органов чувств. Случай сиамских близнецов краниопагов сестер Хоган. Перед нами полностью научно прослеженный и зафиксированный факт чтения мыслей одним человеческим существом у другого.

Нейрохирург Дуглас Кокрейн показывает рентгеновский снимок. Это таламический мост. Он соединяет два мозга в районе участка, который называется таламус». В мозге обычного человека этот участок выполняет функцию коммутатора для сигналов от разных органов чувств. Некоторые ученые и философы полагают, именно таламо-кортикальная система (то есть нейронные пути между таламусом и корой) может быть ключом к тому, как сенсорные данные создают сознание. Случай Кристины и Татьяны Хоган добавляет очков этой теории: мост, который связывает их таламусы, похоже, позволяет им обмениваться информацией на уровне ощущений [4].

4. Социальный заказ на исследование искусственного интеллекта, элементы которого могут быть использованы для лечения болезней мозга и продления жизни человека. Президент отметил, что понятие искусственного интеллекта развивается.

«Это важнейший вопрос нашего развития на перспективу. Вопрос нашей национальной безопасности и выживания вообще российского государства, потому, что возможности ИИ будут влиять и на оборону и на темпы развития экономики», — ответил Путин [6].

5. Работы Сергея Маркова, разработчика шахматной программы Smar Think в том числе лекции курса «Номоехmachina: подключаем человека к машине» [2].

6. Работы психологов и психиатров над пониманием процесса мышления, и его результата – личности человека. Которые велись всю историю человечества, но до сих пор не имеют единого взгляда. Примером тому могут служить противоречия известных ученых, спор в подходах к лечению шизофрении В.М. Бехтерева и Л.Л. Рохлина.

Исходят из разных теорий человеческого сознания, личности и родилось противоречие. В пике традиционному пониманию болезни Рохлин

считал, что личность шизофреника сохранна, так как личность это познание себя в акте познания. Собственно, легкие формы шизофрении дают все основания видеть в шизофренике личность, которой просто нечего познать. То есть события внешнего и внутреннего мира происходят, но нет общего повествования про них. И шизофреник является столь же инвалидом, как и слепой или глухой человек. Л.Л. Рохлин утверждал, что даже раздвоение личности не несет стержневых изменений личности. Это означает лишь то, что внутренняя повествующая система давала искаженные представления о себе. Не повреждая, при том альянс двухсоставной психики на стыке которого происходит личность [8].

Их конфликт описывает А.А. Меграбян: «Л.Л. Рохлин решительно выступает против концепции С.С. Корсакова и В. М. Бехтерева о том что все душевные болезни являются по сути болезненными расстройствами личности... Для вящей убедительности он сравнивает психически нормального человека, у которого ампутирована конечность и возник симптом фантома, с больным шизофренией, у которого отчетливо проявляется синдром Кандинского-Клерамбо. При этом Рохлин утверждает, что принципиального различия между этими состояниями нет» [3].

Впрочем, даже личность не имеет однозначного понимания. В западной традиции личность – социальная категория, социальный индивид, включенный в общественные отношения и являющийся деятелем этих отношений.

7. Разработки и теоретические научные работы по теме наномашин. Среди которых стоит обратить внимание на статью института тепло- и массообмена имени А.В. Лыкова НАН Беларуси «Динамика наномашин в неоднородных средах», в которой даются расчетные характеристики размеров наномашин. Их характеристики делают их крайне перспективными в вопросах нейроимплантации [5]. Потому как традиционная электростимуляция нервных волокон недолговечна. Места таких контактов со временем миелинизируются и теряют чувствительность.

И если медицина и протезирование делают огромные шаги к такой интеграции, тонаномоделирования еще не поступил конкретный запрос, а психология имеет разрозненные теории сознания и процессов мышления.

Вероятно, стоит провести экспериментальную оценку теорий процесса мышления, выработать рабочий подход для зарождающейся сегодня интеграции.

Крайне важно указать это направление интеграции разработчикам наномашин, потому как сейчас это очень молодая область техники, развивающаяся. И что бы разработки двигались в область наивысших целей

– лечения органических болезней мозга и продления жизни, следует уточнить заказ.

Роль психологии. Нейропсихология – необходимая часть процесса, потому как если мы говорим о нейроимплантатах слуха и зрения мы уже касаемся ввода информации, минуя привычные органы восприятия мира - сетчатку глаза или мембрану уха. Как отмечает С. Марков, сетчатка глаза - это последнее отражение реальности, далее идут лишь нервные волокна [2].

В таких операциях становится понятно насколько восприятие условно и как важно его интерпретировать. Вторжение же в область рефлексов и внимания как в опытах М. Минца потребуют тонкого понимания механизмов внимания и памяти.

То, по какому принципу строится припоминание, что бы не перегружать сознание лишними резонерскими ассоциациями. Программирование стимуляции нейронов памяти посредством наномеханизмов.

И уж тем более важна работа психологов в описании построения мышления как процесса. Здесь мы касаемся и государственных интересов создания ИИ и дружественной среды человеческому сознанию. Которое сохраняется при органических заболеваниях мозга, рассеянном склерозе т.п. патологии.

Библиографический список

1. Кибер-крыса [Электронный ресурс]. – URL: <https://subscribe.ru/group/chelovek-priroda-vseennaya/1468599/> (Дата обращения: 05.05.2018).
2. Марков Сергей. Лекция «Номоехmachina: подключаем человека к машине» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.youtube.com/watch?time_continue=2702&v=P_4HshGhf-E&feature=emb_logo (Дата обращения: 05.05.2018).
3. Меграбян А.А. Общая психопатология. М. Медицина. 1972. 488 с.
4. Невероятная история сестер Хоган [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.psychologies.ru/articles/neveroyatnaya-istoriya-sester-hogan/> (Дата обращения: 05.05.2020).
5. Плещачевский Ю.М., Чигарев А.В., Василевич Ю.В. Динамика наномашин в неоднородных средах. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.openrepository.ru/article?id=58552> (Дата обращения: 05.01.2020).
6. Путин назвал искусственный интеллект одним из важнейших направлений развития России [Электронный ресурс]. – URL: https://www.gazeta.ru/tech/news/2019/12/19/n_13833692.shtml (Дата обращения: 05.05.2020).

7. Самый мощный имплантат позволил слепым читать [Электронный ресурс]. – URL: https://www.prorobot.ru/19/robot_sami_moshni_implantant.php (Дата обращения: 05.05.2020).
8. Селицкий О.Н. Как поссорились В.М. Бехтерев и Л.Л. Рохлин? [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.b17.ru/article/120096/> (Дата обращения: 05.05.2020).

УДК 159.9.07

Скворцова Е.В., Егорова Е.А.

ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Аннотация. В статье приводятся данные исследования связи между склонностью к девиантному поведению и уровнем развития волевых качеств как характеристик деятельности подростка.

Ключевые слова: подросток, волевая регуляция, девиантное поведение.

Annotation. The article presents data from a study of the relationship between a tendency to deviant behavior and the level of development of volitional qualities as characteristics of a teenager.

Keywords: teenager, volitional regulation, deviant behavior.

Современная социальная ситуация в российском обществе характеризуется увеличением числа правонарушений среди подростков, усилением жестокости и насилия в подростковой среде, увеличением количества детей, занимающихся бродяжничеством; остро стоят проблемы подросткового алкоголизма, наркомании и токсикомании. Все чаще главными героями новостных репортажей становятся подростки, совершившие суицид, подростки с пищевыми нарушениями, подростки – троллеры, буллеры, зацеперы. Все эти действия человека, не соответствующие официально установленным нормам поведения, называют «девиантным» поведением, отклоняющимся поведением. Ситуация усугубляется тем, что информация о происшествиях стремительно распространяется в виртуальном пространстве, что приводит к тенденциям роста девиаций и их новых форм проявления.

Поэтому важно обратить внимание психологов, педагогов на подростков со склонностью к девиантному поведению, которая может свидетельствовать о проблемах в его психосоциальном развитии. Искаженный

процесс социализации подростка связан с симптомокомплексом личностных особенностей, которые обуславливают личностно устойчивое поведение [6]. Деятельность психологов по профилактике процессов девиации несовершеннолетних «неизбежно сталкивается с совершенно объективным сопротивлением со стороны устоявшихся личностных конструкторов, таких как мотивационно-смысловые установки, а также нарушениями, деформациями и недостаточным развитием всех компонентов регуляции деятельности, в особенности волевой» [7, с.108]. Несмотря на это, в работах психологов мало встречается исследований устойчивых форм волевой регуляции.

Целью нашего эмпирического исследования является изучение особенностей волевой регуляции поведения у подростков, готовых к реализации различных форм отклоняющегося поведения.

В исследовании приняли участие 54 испытуемых – учащихся 7-10-х классов МБОУ СОШ. Возраст испытуемых – 13-16 лет. В числе испытуемых 25 девочек и 29 мальчиков. В качестве экспертов оценки волевых качеств выступили 2 учителя школы.

Опираясь на исследования В.А. Иванникова, «будем понимать волевою регуляцией как один из видов произвольной саморегуляции деятельности человека, его психических процессов и состояний» [5, с.362]. Как отмечает В.А. Иванников, «в часто повторяющихся ситуациях эпизодическая волевая регуляция может дополняться устойчивой личностной регуляцией, проявляющейся при наблюдении за поведением человека как особые характеристики его деятельности, что традиционно объясняется влиянием волевых качеств (свойств) личности» [5, с.363].

Развивая идеи А.Г. Асмолова [1], Л.С. Выготского [3], А.В. Запорожца [4], В.А.Иванников приходит к выводу, «что за волевыми качествами стоят смысловые установки личности, определяемые личностными смыслами на основе личностных ценностей» [5, с. 364].

Мы предположили, что подростки, готовые к реализации различных форм отклоняющегося поведения, отличаются от подростков с нормативным поведением уровнем развития волевых качеств.

В работе были использованы следующие методы: метод сравнительного анализа, метод экспертной оценки, психодиагностические методики: методика «Диагностика деструктивного поведения у подростков», «Формализованная модификация методики самооценки (СО) Дембо-Рубинштейн» В.А. Иванникова, Е.В. Эйдман, методы статистической обработки данных: U-критерий Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена

Результаты исследования. Анализ результатов тестирования испытуемых по методике «Диагностика деструктивного поведения у подростков» позволил нам выявить из выборки испытуемых 15 подростков, склонных к

девиантному поведению. Симптомы деликвентного поведения зафиксированы у 12 (22,2%) испытуемых, симптомы аддиктивного поведения выявлены у 1 (1,9%) испытуемого, суицидальный симптомокомплекс – у 2 (3,7%) испытуемых.

Для дальнейшего исследования выборка была разделена на две группы: экспериментальная группа – подростки, склонные к девиантному поведению, и контрольная группа – подростки с нормативным поведением.

По индивидуальным показателям уровня развития практически всех волевых качеств испытуемые экспериментальной группы преимущественно имеют средние показатели, в то время как испытуемые контрольной группы характеризуются высоким уровнем развития таких качеств как ответственный, обязательный, решительный, выдержанный, терпеливый, спокойный. Исключение составили показатели по самостоятельности, значения по которой выше среднего в обеих группах. Вместе с этим, профиль уровня развития волевых качеств у подростков вне зависимости от нормативности поведения имеет сходную форму: «пики» наблюдаются по таким качествам, как самостоятельность, спокойствие, терпеливость, а «провалы» – по качеству инициативность.

При помощи U-критерия Манна-Уитни доказано, что различия между подростками со склонностью к девиантному поведению и с нормативным поведением статистически значимы по таким волевым качествам, как ответственность ($p \leq 0,05$), дисциплинированность ($p \leq 0,01$), принципиальность ($p \leq 0,05$), обязательность ($p \leq 0,01$), сила воли ($p \leq 0,05$), терпеливость ($p \leq 0,01$) и упорство ($p \leq 0,05$).

Это означает, что подростки, склонные к девиантному поведению, менее дисциплинированы, неспособны подчинить свою деятельность общественным моральным нормам. У них не сформирован набор собственных правил и убеждений, которыми они пользовались бы при любых обстоятельствах.

Сила воли также выражена в меньшей степени у подростков, склонных к девиантному поведению, то есть у них недостаточно развита способность осуществления произвольных действий в преодолении трудностей в соответствии с определенными намерениями и поставленными целями. Подростки, склонные к девиантному поведению, не в состоянии долгое время терпеть с помощью воли неблагоприятные состояния, препятствующие продолжению работы. Они отступают от движения к цели, сталкиваясь даже с незначительными трудностями.

По всем симптомокомплексам склонности к девиантному поведению существуют обратные связи с выраженностью у подростков волевых качеств, а именно:

- подростки, склонные к деликвентному поведению, отличаются такими недостаточно развитыми волевыми качествами как ответственность, дисциплинированность, обязательность, инициативность, терпеливость, упорство, целеустремленность, принципиальность, настойчивость, сила воли, деловитость, уверенность в себе, организованность, внимательность, решительность. Их уровень развития имеет обратную взаимосвязь с параметрами импульсивности, агрессивности, антисоциальной направленности;

- подростки, склонные к аддиктивному поведению, характеризуются такими недостаточно развитыми волевыми качествами как дисциплинированность, обязательность, упорство, целеустремленность, уверенность в себе, организованность, внимательность;

- подростки, склонные к суицидальному поведению, характеризуются следующими недостаточно развитыми волевыми качествами: дисциплинированность, обязательность, упорство.

Общим в каждой подгруппе является низкий уровень развития дисциплинированности, обязательности, упорства.

Эти результаты подтверждают наши предположения о недоразвитии функции волевой регуляции у подростков со склонностью к девиантному поведению, что может иметь прогностическое значение для начала психологической помощи подростку в травмирующей жизненной ситуации.

Конечной целью воспитательных, коррекционных усилий семьи, школы и других социальных институтов, занимающихся проблемами предупреждения девиантного поведения, считает С. А. Беличева, «является формирование внутренних поведенческих регуляторов, в качестве которых выступают ценностно-нормативные представления человека, включающие не только знания нравственных, правовых и других социальных норм и ценностей, но и определенное отношение к этим нормам, а также способность следовать им в реальном поведении» [2, с.28]. Результаты проведенного нами исследования могут быть востребованы для прогнозирования возможных трудностей в социальной и педагогической работе с подростками групп социального риска и пути их коррекции.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неоклассической психологии. М.: Смысл, 2002. 480 с.
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. 221 с.
3. Выготский Л.С. Собр. сочинений: В 6 т. Т.3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

4. Запорожец А.В. Психология действия: избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 736 с.
5. Иванников В.А. Волевое действие: победа над собой в ситуации борьбы мотивов // *Mobilis in mobili*: личность в эпоху перемен / Под общ. ред. Александра Асмолова. М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. 546 с.
6. Организация просветительской работы с родителями по вопросам профилактики девиантного поведения. Методические рекомендации для руководителей образовательных организаций / Дворянчиков Н.В., Делибальт В.В., Казина А.О., Лаврешкин Н.В., Вихристюк О.В., Гаязова Л.А., Власова Н.В., Богданович Н.В., Чернушевич В.А., Чиркина Р.В., Банников Г.С. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 112 с.
7. Чиркина Р.В. Готовность судимых подростков и юношей к волевым усилиям в контексте репрезентации целевых установок // *Материалы международной научно-практической конференции «Личность в эпоху перемен: mobilis in mobile»* (г. Москва, 17-18 декабря 2018 г.). М.: Смысл, 2018. С.107-109.

УДК 159.91

Свинар Е.В.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация. В статье автор делится опытом обеспечения психологического сопровождения в подготовке юных спортсменов. Освещает реализуемые аспекты деятельности в рамках функционирования научно-методического центра сопровождения психофизиологического развития обучающихся «Здоровье и успех». Представленные в статье данные могут быть интересны лицам, работающим в сфере психологии спорта, тренерам и организаторам в области физической культуры и спорта.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, спортивная деятельность, психологическое консультирование.

Annotation. In the article, the author shares the experience of providing psychological support in the training of young athletes. It covers the realized aspects of the activity within the framework of the functioning of the scientific and methodological center for supporting the psychophysiological development of students "Health and Success". The data presented in the article may be of

interest to persons working in the field of sports psychology, coaches and organizers in the field of physical education and sports.

Keywords: psychological support, sports activities, psychological counseling.

Исходя из определения: «Спортивная деятельность», предложенного в учебнике по спортивной психологии (под ред. проф. П.А. Рудика), можно заключить, что она связана не только с проявлением мышечной активности, но и с овладением высокой техникой выполнения физических упражнений, характерных для конкретного вида спорта, с развитием двигательных качеств и волевых черт характера спортсмена, требующих от него максимального напряжения физических и психических сил. Под влиянием спортивной деятельности изменяются не только функциональные возможности спортсмена, но и структура его личности, которая будет влиять на выбор психофизических технологий в рамках психологического сопровождения.

По мнению белорусского коллеги В.Г. Сивицкого (2006), в системе психологического сопровождения спортивной деятельности следует выделить две части – организационную и методическую. Организационная заключается в определении статуса и роли спортивного психолога в тренировочном процессе, в конкретизации задач и условий их решения, в обеспечении регулярности и единообразия психологического воздействия и т.д. Методическая часть основывается на том, что психологическая подготовка имеет свои формы и средства, а также способы и критерии оценки. В связи с этим, к основным видам деятельности спортивного психолога в процессе психологической подготовки относятся: оценка текущего уровня психологической подготовленности (базовая психодиагностика); разработка индивидуальной программы воздействий (программирование подготовки); организация обратной связи о состоянии (мониторинг и оперативная диагностика); применение при необходимости дополнительных мероприятий (коррекция, психологическое консультирование спортсменов); создание адекватного психического состояния (настройка); управление психическим состоянием спортсмена в соревнованиях (секундирование); компенсация негативных последствий (восстановление) [3; с. 42].

В 2017 году на базе Вятского государственного университета был создан научно-методический центр сопровождения психофизиологического развития обучающихся «Здоровье и успех», который включает в себя ресурсную базу, позволяющую исследовать психофизиологическое и морфофункциональное состояние лиц, занимающихся физической культурой и спортом. В рамках работы центра реализуются следующие

аспекты деятельности: индивидуальное сопровождение спортсменов; сопровождение команд спортивного резерва региона по разным видам спорта; сопровождение детей, занимающихся физической рекреацией, в том числе с ОВЗ; повышение квалификации и профессиональная переподготовка работников в сфере физической культуры и спорта; сотрудники центра реализуют социальные проекты, например, «Университетский день в спортивной школе» [2; с. 100].

Особое место в работе центра занимает деятельность спортивного психолога, которая включает в себя диагностику психофизиологических и личностных особенностей спортсменов, определение их тревожности, мотивации, уровня развития ведущих психических процессов, самооценки психического состояния. Для этих целей, используется устройство психофизиологического тестирования УПФТ-1/30 «Психофизиолог», которое позволяет регистрировать у спортсменов простые и сложные зрительно-моторные реакции, слухо-моторные реакции, реакции на движущийся объект; проводить оценку свойств нервной системы используя теппинг-тест и тест на выявление функциональной подвижности нервной системы. Интерпретация полученных данных и рекомендации по их практическому использованию даются отдельно по каждой методике. При составлении программы психофизиологического обследования учитывается возраст ребенка, специфика вида спорта, уровень спортивной квалификации. На основании полученных данных делается заключение о состоянии психомоторных качеств, о свойствах нервной системы и личностных особенностях спортсмена, которые необходимо учитывать при построении тренировочного процесса и при подготовке спортсмена к соревновательной деятельности. Кроме того, тренеру даются рекомендации по формам общения со спортсменом, по переносимости им тренировочных нагрузок, при этом подчеркивается психофизиологический потенциал каждого спортсмена.

Другим важным видом деятельности спортивного психолога этого центра является работа со спортсменами, направленная на обучение их приемам саморегуляции таким как: психомышечная, аутогенная, ментальная, идеомоторная тренировки. Эти занятия проводятся в форме тренингов как индивидуально, так и в микрогруппах и направлены на снятие психической напряженности, связанной с важностью события и неуверенностью в исходе соревновательной борьбы. Обучая спортсменов различным психотехнологиям мы способствуем: формированию двигательных навыков, психологической подготовке, восстановлению психических и физических ресурсов спортсмена после соревнований, устранению страхов перед выступлениями, повышению уверенности и мотивированности и др.

Кроме того, при психологическом сопровождении спортсмена важным является изучение его мотивационной сферы, т. е. может ли спортсмен сформулировать цель своей деятельности (ближайшую и отдаленную) и насколько она им осознана.

Спортивным психологом избирательно проводится психологическое спортивное консультирование, которое призвано решать следующие задачи: психическое развитие спортсмена, обучение двигательным навыкам и воспитание психических качеств, позволяющих спортсмену достигать поставленных целей и повышать результативность выступлений.

Однако необходимо отметить, что в первую очередь за помощью к спортивному психологу обращаются либо родители юных спортсменов, либо уже взрослые спортсмены. Тренерские запросы поступают гораздо реже, что, прежде всего, связано с неготовностью их к сотрудничеству, а также со сложившимся за многие годы стереотипом в неужности психолога в тренировочном процессе спортсменов. Вместе с тем, просветительская работа центра привела к тому, что тренеры, особенно начинающие, стали больше задумываться о психологической подготовке спортсменов и как следствие стали чаще прибегать к нашей помощи, результаты которой они видят в улучшении спортивных достижений своих подопечных. В целом, можно выделить следующий круг вопросов, с которыми обращаются к спортивному психологу: переживание победы; чрезмерное волнение в соревновательной деятельности; переживание страха; отсутствие боевой готовности к соревнованию; потеря мотивации; переживание поражения и др [1; с. 106].

Таким образом, обеспечение психологического сопровождения в подготовке юных спортсменов – это сложный процесс, который можно реализовать при обязательном сотрудничестве всех сторон: спортивного психолога, тренера, спортсмена и его родителей. Именно такой подход может обеспечить максимальный результат спортсмену, а остальные участники процесса получают большое удовлетворение от проделанной работы и испытывают чувство гордости за спортсмена.

Библиографический список

1. Багадирова С.К. Организация психологического сопровождения в спорте (на примере команды дзюдоистов) / С.К. Багадирова // Теоретические и прикладные проблемы психологии личности: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции (15 ноября 2010 г.). – Пенза, 2010. – С. 105-107.
2. Свинар Е.В., Морозова М.А. Психолого-педагогическое обеспечение в подготовке юных спортсменов (из опыта работы) // Наука и социум:

материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (1 марта 2019 г.): в 2 ч. / научный ред. М.Г. Чухрова. – Новосибирск: Изд-во АНО ДПО «СИППИСР», 2019. – Ч. 1. – С. 98-102.

3. Сивицкий В.Г. Система психологического сопровождения спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 6. – С.40-43.

УДК 159.9

Турчин А.С.

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема психологического содержания процесса интеграции в истории отечественного образования, начиная с 20-х гг. XX в. и до настоящего времени. Предложен вариант психологического анализа деятельности класса на интегрированном уроке.

Ключевые слова: интеграция, дифференциация, образование, психологический анализ урока, учебная деятельность.

Annotation. The article considers the problem of the psychological content of the integration process in the history of national education, starting in the 1920s. XX century and to date. A variant of the psychological analysis of the class in an integrated lesson is proposed.

Keywords: integration, differentiation, education, psychological analysis of the lesson, educational activities.

Идея интеграции в обучении достаточно четко проявила себя в России в начале становления единой трудовой школы, хотя наиболее существенным основанием ее утверждения в 20-х гг. XX века было отсутствие новых учебников. Поэтому и разрабатывались учебно-методические комплексы, в которых интегрировалось содержание близких по содержанию учебных предметов. С утверждением в СССР в 1934 г. на государственном уровне единых учебников эта работа не прекратилась полностью, но уже не ставилась во главу угла педагогическими коллективами.

Интеграция очень важна для понимания трудностей, возникающих при построении поурочной работы. Педагогика школы время от

времени 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. Однако надежда на то, что межпредметные связи обеспечивают целостное знание, чаще всего не обеспечена технологически и психологически [3]. Педагоги должны самостоятельно решить, в какой степени учащиеся класса готовы к усвоению разнородных знаний, между которыми связи даны все так же в «логике взрослого». 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 «расчлененного урока не являются главным системообразующим компонентом. О них вспоминают, когда все основное уже на уроке реализовано.

Академик В.И. Вернадский отмечал целесообразность создания научных коллективов не по принципу принадлежности к конкретным наукам, а по проблемам. В современной литературе по философии образования отмечается важность применения интегративного подхода к разработке теории управления деятельностью образовательных организаций [2; 8].

В отечественной психологии идея интеграции активно реализовывалась Б.Г. Ананьевым [1], который считал необходимым комплексное изучение человека. К сожалению, в истории отечественной психологической науки данные попытки были пресечены путем государственного запрета педологии, когда по идеологическим соображениям запретили ее разработку и развитие как комплексной науки о ребенке. В конце XX в. к идее интеграции и дифференциации обратились вновь [9]. Предметно она активно разрабатывалась представителями Ярославской школы психологов, доказавшими ее перспективность в различных отраслях психологической науки и, прежде всего, в педагогической психологии [5; 6; 7]. Отмечено, что, преодолевая разобщенность научного знания по отдельным дисциплинам, интеграция позволяет высвободить и использовать учебное время для эффективной реализации профильной дифференциации в обучении [4].

В рамках междисциплинарного подхода к обучению под нашим руководством были выявлены возможности интеграции инновационного содержания уроков исторического краеведения и уроков по традиционным школьным предметам (история, география, технология и др.),

разработанного учителями МОУ СОШ №55 г. Иванова в рамках проектной деятельности. В этой связи оказалось необходимым разработать схему психологического анализа деятельности класса на уроке (см. ниже). В данной статье мы приведем перечень оцениваемых компонентов деятельности обучаемых на уроке, полагая, что их структура позволяет уйти от потенциальных конфликтов при оценке инновационных подходов к построению урока (в том числе и интегрированных уроков).

ОЦЕНИВАЕМЫЕ ПАРАМЕТРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:

1. Характер ориентировочной деятельности: 1) тип ориентировки (эмпирический или теоретический); 2) план, в котором способны осуществлять ориентировочные действия (материализованный, словесный, умственный); 3) вторичные характеристики ориентировочной деятельности (осознанность, развернутость, осмысленность, обобщенность).

2. Характер исполнительных действий (наличие рациональных приемов или тяготение к приемам нерациональным, интеллектуальная пассивность).

3. Характер контрольных действий: 1) наличие соотнесения получаемых промежуточных данных с условиями задачи (пошаговый контроль); 2) итоговый контроль.

4. Оценка: 1) рефлексия способа действия или решения; 2) рефлексия отдельных операций; 3) рефлексия средств деятельности.

5. Учебное взаимодействие: 1) предпочтение индивидуальной работы; 2) групповая работа (совместно-распределенная с учителем, коллективно распределенная).

ОБЩИЙ ВЫВОД О КАЧЕСТВЕ ОБУЧЕНИЯ В КЛАССЕ:

Выяснилось, что подобная схема позволяет не только достаточно объективно оценивать сформированность компонентов учебной деятельности на уроке. Функциональный подход, примененный к содержанию интегрированного урока, показал возможность смещения акцентов с критики узко-предметного содержания урока на его дидактический и развивающий эффект.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2 т. Т.1 / Б.Г. Ананьев. М.: Педагогика, 1980. 232 с.
2. Диев В.С. Управление. Философия. Общество / В.С. Диев // Вопросы философии, 2010. №8. С.35-42.
3. Иванов Е.А. Особенности междисциплинарного подхода к развитию коммуникативной и гностической функций педагога-профессионала / Е.А. Иванов, А.С. Турчин // Системогенез учебной и профессиональной

- деятельности. Часть II. Психология учебной деятельности и готовности к обучению. Системогенетический подход к целеобразованию: материалы VII Международной научно-практической конференции, 20-22 октября 2015 г., г. Ярославль / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. Ярославль: Издательство ООО «Агентство Литера», 2015. С.190-193.
4. Криволапова, Е. В. Интегрированный урок как одна из форм нестандартного урока / Е. В. Криволапова. Текст: непосредственный, электронный // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). Казань: Бук, 2015. С.113-115. - URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/7921/> (дата обращения: 29.04.2020).
5. Мазилов В.А. Мышление и мысль / В.А. Мазилов // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть II: материалы VIII всероссийской научно-практической конференции [19-20 ноября 2018 г.] / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. С.115-121.
6. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю.П. Поваренков. Ярославль: Канцлер, 2008. 200 с.
7. Шадриков В.Д. Педагогическое оценивание в структуре урока / В.Д. Шадриков, О.В. Борисова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть II: материалы VIII всероссийской научно-практической конференции [19-20 ноября 2018 г.] / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. С.243-245.
8. Шарай Н.А. Интеграция в образовании: выбор стратегии управления, Н.А. Шарай // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. Владимир: ВГУ, 2014. №18(37). С.76-82.
9. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития; Принцип дифференциации / Н.И. Чуприкова. М.: АО «СТОЛЕТИЕ». 1997. 480 с.

«РЕФЛЕКСИЯ» КАК ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО, ИНТЕГРИРОВАННОЕ В АДАПТАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. По результатам данных эмпирического исследования представлены связи «рефлексии» как личностного качества с другими проявлениями адаптационного поведения человека.

Ключевые слова: рефлексия, «большая пятерка», субъективное благополучие личности, студенты-медики.

Annotation. According to the results of empirical research, the relationships of “reflection” as a personal quality with other manifestations of human adaptive behavior are presented.

Keywords: reflection, the "Big Five", the subjective well-being of the individual, medical students.

Реализация интегративного подхода в конкретных эмпирических исследованиях помогает обнаружить внутриличностные взаимосвязи, имеющие важное теоретическое и практическое значение для понимания механизмов регуляции поведения. В нашем проекте мы обратились к оценке места качества как «рефлексия» в системе характеристик испытуемых, полученных с применением различных личностных психодиагностических методик. В данном контексте важно, что понятие «рефлексия» используется и для исследования когнитивной сферы личности, и в системе собственно личностных качеств. Как пример второго подхода мы взяли широко известную модель личности - «большая пятерка», где в блок качеств «Нейротизм» (одно из структурирующих качеств «большой пятерки») входит и такое качество (ниже лежащего уровня) как «рефлексия».

В исследовании приняло участие 109 студентов Ярославского государственного медицинского университета, лечебного факультета (42 юноши и 67 девушек). На каждом испытуемом были проведены все, без исключения, указанные ниже методики, что позволило нам использовать методику корреляционного анализа Ч. Спирмена. В публикацию включены данные, полученные по опроснику NEO-PI-R [2], по «Шкале субъективного благополучия» [6], по «Опроснику приспособленности

Белла» (адаптирован к молодежной выборке) [5], по методике «Тип отношения к болезни» [4], по «Биографическому опроснику ВIV» [7], по методике «Оценка систем психологических защит в рамках концепции Келлермана-Плутчека» [3], по методике «Оценка системы копинг-механизмов (Р. Лахзарус)» [1]. Наконец, в отчет войдут результаты, полученные, с помощью оригинальной анкеты-самооценки «Ауто-диспансеризация здоровья», откуда мы используем четыре вопроса, направленных на оценку степени готовности обратиться в психологическую службу вуза.

В руководстве по применению опросника NEO-PI-R, разработанного в рамках концепции «большой пятерки», указывается: «Рефлексия. Эмоции стыда и замешательства составляют суть этой подшкалы Нейротизма. Рефлексирующие индивиды чувствуют себя неуютно среди людей. Они чувствительны к насмешкам, склонны испытывать чувство неполноценности. Рефлексивность соотносится с застенчивостью и социальной тревожностью (Fenigstein, Shcheier, & Buss, 1975). Низкие значения по шкале «Рефлексия» не свидетельствуют о наличии уравновешенности или хороших социальных навыков, скорее всего, эти люди испытывают меньшее волнение в трудных социальных ситуациях» [2].

Мы рассмотрим полученные результаты в порядке снижения интенсивности корреляции оных связей.

Наибольшее число корреляционных связей между «рефлексией» (подчеркнем, в понимании авторов теории «большой пятерки») и субшкалами методики были получены со Шкалой субъективного благополучия, а именно со субшкалами «Психотизм» (0,46 при $p < 0,001$), «Колебания настроения» (0,42 при $p < 0,001$), «Значимость социального окружения» (0,36 при $p < 0,001$), «Самооценка здоровья» (0,32 при $p < 0,001$). Чуть менее значимы связи с субшкалами «Напряженность и чувствительность» (0,28 при $p < 0,01$), «Самочувствие в повседневной деятельности» (0,31 при $p < 0,01$). Наконец, отмечается высокая связь с интегративным (суммарным) показателем методики (0,49 при $p < 0,001$).

Аналогично, зафиксированы высокие корреляции со всеми вопросами в отношении потребности в обращении к психологической службе вуза: «Жалобы на колебания настроения» (0,41 при $p < 0,001$), «Жалобы на трудности понимания» (0,32 при $p < 0,001$), «Жалобы на ослабление волевой регуляции деятельности» (0,27 при $p < 0,01$), наконец, сама по себе «Потребность обращения в психологическую службу за поддержкой» (0,46 при $p < 0,001$).

Здесь мы также можем представить данные по типу реагирования на болезнь. Наибольшее число корреляций - в «интер-психическом блоке (типе) реагирования» (одном из трех основных): «сенситивный подтип

реакции» (0,53 при $p < 0,001$), «эгоцентрический подтип реакции» (0,29 при $p < 0,01$), «паранойальном подтип реагирования» (0,26 при $p < 0,01$), «дисфорический подтип реагирования на болезнь» (0,24 при $p < 0,05$). Из остальных подтипов обращает на себя внимание «тревожный тип реакции на болезнь» (0,43 при $p < 0,001$).

Два личностных опросника в нашем исследовании зафиксировали профиль личностных характеристик испытуемых в «поперечном» (ситуационном) «измерении» (опросник Белла) и в «продольном» (биографическом) - ВIV.

В опроснике Белла высокие корреляции «рефлексия» получила с такими субшкалами как «неблагоприятные отношения в семье» (0,33 при $p < 0,001$), «переживание зависимости» (0,46 при $p < 0,001$), «повышенная эмоциональность» (0,49 при $p < 0,001$), «переживание враждебности» (0,29 при $p < 0,01$), «предпочтения мужской деятельности и интересов» (- 0,22 при $p < 0,05$).

В биографическом опроснике ВIV высокие корреляции мы видим между «рефлексией» и «Низкими значениями силы Я» (0,51 при $p < 0,001$), «Зависимостью от внешних факторов социальной среды» (0,35 при $p < 0,001$), подшкалой «Нейротизма» (0,48 при $p < 0,001$), подшкалой «Трудности установления социальных контактов» (0,38 при $p < 0,001$), подшкалой «Предрасположенность к соматическим нарушениям» (0,32 при $p < 0,001$).

Наконец, две методики дают нам представление о типах реагирования испытуемых с высоким уровнем «рефлексивности» на сложные жизненные ситуации: защита или копинг.

Из восьми типов психологических защит высокие корреляционные связи мы видим в четырех случаях: «проекция» (0,43 при $p < 0,001$), «компенсация» (0,31 при $p < 0,01$), «регрессия» (0,30 при $p < 0,01$), «реактивное образование» (0,24 при $p < 0,05$).

В тоже время из восьми типов копинг-реаций корреляционные связи мы находим только в двух случаях: «принятие ответственности» (0,33 при $p < 0,001$), «бегство/избегание» (0,29 при $p < 0,01$).

Приведенные в данной публикации результаты позволяют сформулировать, по меньшей мере, два вывода.

1. Применение широкого набора личностных методик, зародившихся в недрах различных психологических школ, позволяют более рельефно очертить своеобразие такого качества как «рефлексивность». Главным отличием является высокая его укорененность в психофизиологической структуре личности.

2. Второе, несмотря на важный вклад в регуляцию актуальных состояний, «рефлексивность» во многом связана с историей формирования личности.

Учет этих положений нам представляются чрезвычайно важным в организации коррекционной работы при обращении студента за психологической поддержкой.

Библиографический список

1. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями. Пособие для врачей и медицинских психологов / под науч. ред. проф. Л.И. Вассермана. – СПб.: НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2009. – 38 с.
2. Орел В.Е., Сенин И.Г. Личностный опросник NEO PI-R: Руководство по применению. – Ярославль, НПЦ «Психодиагностика», 2006. – 34 с.
3. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. Пособие для психологов и врачей / научн. рук. и ред. проф. Л.И. Вассерман. – СПб.: НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2005. – 48 с.
4. Психологическая диагностика отношения к болезни / научн. рук. и ред. проф. Л.И. Вассерман. – СПб.: НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2005. – 33 с.
5. Рукавишников А.А., Соколова М.В. Опросник приспособленности. Руководство. – 3-е изд. – Ярославль, НПЦ "Психодиагностика", 1996. – 22 с.
6. Соколова М.В. Шкала субъективного благополучия. – 2-е изд. – Ярославль, НПЦ «Психодиагностика», 1996. – 11 с.
7. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала. – СПб.: Речь, 2006. – С. 62-84.

УДК 159.9

Чулюкин К.С.

АУТЕНТИЧНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В РАМКАХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Обсуждается роль современного состояния образовательного пространства и интеграционных процессов в обучении в начальной школе и проявлении аутентичности младшего школьника.

Ключевые слова: аутентичность, интеграции в образовании, младший школьник.

Annotation. The role of the current state of the educational space and integration processes in teaching in elementary school and the manifestation of the authenticity of a primary school student is discussed.

Keywords: authenticity, integration in education, primary school student.

Интеграционные процессы в образовании объективно отражают актуальное состояние методов и этапов обучающего процесса, результатов обучения, выявляют закономерности становления личности школьников в качестве субъекта деятельности – субъекта образовательного пространства.

Интеграционные процессы в образовательном пространстве (в контексте начальной школы) можно дифференцировать на внешние и внутренние: нововведения, реформы и инновации в образовании в рамках государственных образовательных стандартов и пр.; культура и воспитание, которые являются неотъемлемой частью базисного формирования и поддержания уровня образования; психологический ресурс в образовании, который на недостаточном уровне освещен и проявлен в образовании [1]; вовлеченность и роль преподавателя в обучении, что в том числе сопровождает и поддерживает достижение успеха школьников; использование различных девайсов, которые способствуют расширению доступности знаний и др.

Учитывая комплексную направленность интеграции в образовании, ее влияние охватывает не только социально-педагогическую, но и ценностно-мотивационную, личностную сферы. Особо важное значение интеграционные процессы в образовании представляют на этапе вхождения в школу – начальное обучение, так как именно данный этап является основополагающим для формирования соответствующих паттернов поведения ребенка, раскрытия его личностных качеств, интересов, образовательных ориентиров, а также возможностей и способностей.

Аутентичность младшего школьника в рамках школьной среды – малоизученный феномен. Аутентичность сводится к истинному «Я», автономности, стремлению и фактическому соответствию адекватно-устойчивого понимания, ощущения и олицетворения своих желаний, стремлений и возможностей, способность «быть собой» [3; с. 26], [4].

В младшем школьном возрасте к детям проявляется активное внимание как со стороны школы (в частности со стороны учителя), так и со стороны родителей, которые предписывают ребенку необходи-

мость строго следовать правилам и требованиям, при этом отвергая индивидуальные особенности ребенка, его способности и направленность. В силу данных проявлений представления о себе и об отношении к другим, личностные устремления ребенка могут быть размыты. Но интегративные процессы в современном образовании способствуют раскрытию понимания своего «Я» школьников, расширению адекватных представлений и отношений к себе.

Интеграция в данном ключе предполагает личностную включенность младшего школьника в обучение, которая способствует проявлению аутентичности и наиболее полному раскрытию способностей, одаренности [2].

Таким образом, актуализация интеграционной проекции в образовательном пространстве обеспечивает условия для продуктивного обучения и личностного развития. Подобные процессы укрепляют образовательную систему, каждый элемент которой содействует системному единству. Интеграции в образовании способны не только адаптировать учащихся к школьной среде, но и позволяют наиболее полно раскрыть их личность, способствовать их аутентичности и индивидуальности.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 20-18-00262).

Библиографический список

1. Мазилев В. А. Инновации в современном образовании: психологии vs педагогика [Текст] / В. А. Мазилев // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 1. С. 8-22.
2. Мазилев В. А. Формирование педагогической одаренности как ключевое условие повышения эффективности современной образовательной системы [Текст] / В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко // Интеграция образования. – 2019. – Т. 23, № 1. С. 37–49. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.037-049
3. Нартова-Бочавер С. К. Понятие аутентичности в зарубежной психологии личности: история, феноменология, исследования [Текст] / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2011. – Том 32, № 6. С. 18-29
4. Осин Е. Н. Аутентичность [Текст] / Е. Н. Осин // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2004. – № 2. С. 88-93.

Шляхтич Д.Г., Стрижак Н.Ю.

ФОРМИРОВАНИЕ ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается формирование дружеских отношений младших школьников в проектной деятельности. Описаны особенности организации проектной деятельности, как условия формирования дружеских отношений.

Ключевые слова: дружба, дружеские отношения, проектная деятельность, проектная команда, взаимоотношения, эмоциональная привязанность.

Annotation. The article discusses the formation of friendships among younger students in project activities. The features of the organization of project activities as conditions for the formation of friendly relations are described.

Keywords: friendship, friendships, project activities, project team, relationships, emotional attachment.

Технический прогресс проник во все сферы нашей жизни, зачастую живое общение заменяется виртуальным. Ребенок сам еще не в состоянии контролировать время, проведенное в социальных сетях, заменяет естественные человеческие отношения суррогатными - виртуальными. В такой ситуации решением проблемы может стать совместная деятельность учащихся [2]. Совместная деятельность учащихся, объединяющая их общим замыслом, единой целью, стремлением достичь результата, помогает детям сплотиться и развить дружеские отношения [1].

В психолого-педагогической литературе понятие «дружба» определяется как устойчивое чувство, эмоциональная привязанность, взаимосвязь между детьми. В.А. Сухомлинский, А.И. Аржанова определяют дружбу не только чувствами и содержательными взаимосвязями на основе эмоциональной привязанности, но и как феномен нравственной категории, отражающий специфику проявления некоторых нравственных особенностей, таких, как сочувствие и сопереживание. Дружба обогащает чувства ребенка, развивает его потребности и интересы, укрепляет волевые черты характера. Дружба порождает чувства не подвести товарища, не потерять его доверие, стать самому лучше, смелее, активнее. Дружба со сверстниками

превращает детей в чутких, отзывчивых, внимательных, выдержанных, организованных, дисциплинированных людей. Общение с друзьями доставляет ребенку радость, а присущая ему способность к подражанию позволяет заимствовать (копировать) положительные качества.

По мнению А.Г. Рузской дружеские отношения – многогранны. Они складываются путем взаимодействия детей, их совместного труда. Дружеские отношения – избирательны, эмоционально окрашены: ребенок зачастую проявляет симпатию к одному сверстнику, равнодушен к другому, не принимает третьего [4].

В структуре дружеских отношений выделяют три компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Когнитивный - представления детей о дружбе, её проявлениях; эмоциональный – проявление взаимной симпатии, чувства переживания, понимание эмоционального состояния сверстников, умение проявлять внимание, понимание настроения и состояния товарищей; поведенческий - наличие умения договариваться, согласовывать свои действия, помогать друг другу [3].

Для учащихся начальных классов проектная деятельность - возможность начать работать как самостоятельно, так и в группах. Для того чтобы проектная деятельность была направлена на формирование дружеских отношений, необходимо взаимозависимость участников проектной команды. Дети должны чувствовать потребность в другом члене команды, видеть в нем условие для достижения общей цели [4].

Исходя, из всего вышесказанного, обозначим объект нашего исследования - дружеские отношения младших школьников; предмет - проектная деятельность, как средство формирования дружеских отношений младших школьников.

Исследование проводилось в «Государственном учреждении, средней школе №6». Республика Казахстан, Акмолинская область, г. Щучинск. В проекте приняли участие 11 учеников 3 класса.

Исследование когнитивного компонента проводилось по методике «Дружба» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной [5]. У 54% респондентов был выявлен низкий уровень сформированности представлений о дружбе, дружеских взаимоотношениях, её проявлении.

Исследование эмоционального компонента проводилось по методике «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна. У 63% респондентов был выявлен низкий уровень сформированности эмоциональной отзывчивости к окружающим.

Исследование поведенческого компонента проводилось по методике "Два домика" Т.Д. Марцинковской. Методика была направлена на выявление благополучия взаимоотношений в классе, определение социометрического статуса каждого ребенка. 72% респондентов имели

социометрический статус: «отвергнутый», «непринятый». Такие дети чувствовали себя в коллективе одинокими, непонятыми.

В целом, уровень сформированности дружеских отношений в данном классе был низкий. В ожидании праздника Великой Победы, нами был предложен младшим школьникам проект по созданию видеопоздравления для ветеранов «Мы Вам благодарны!».

Каждый из детей отвечал за определенный фронт работы. Проектная деятельность была построена таким образом, чтобы деятельность одного ребенка зависела от деятельности другого. Так например, сценарий ролика писали одни дети, за музыку в ролике отвечали другие дети, а монтаж всего видео был не возможен без одобрения режиссера. Каждый ребенок чувствовал, что в нем нуждаются, что его работа очень важна. В процессе непрерывного общения и деятельности по созданию видеопоздравления ветеранов, дети сближались, становились дружнее.

По окончании работы над проектом, мы с ребятами проанализировали выполненную ими работу. В ходе бурного обсуждения результатов проекта, а трансляция видеоролика во время карантина вызвала массу положительных отзывов жителей города, можно было наблюдать изменения, произошедшие в детском коллективе. Весь класс увлекся созданием видеоролика, дети научились сотрудничать, помогать друг другу, выслушивать предложения и советы одноклассников. Работа над проектом благоприятно повлияла на развитие дружеских отношений в классе и сплочение младших школьников. Дети проявили интерес к созданию видеоролика, работали в группах сообща. По итогам контрольного исследования, низкий уровень сформированности дружеских отношений, изменился на высокий.

Библиографический список

1. Байбородова, Л. В., Харисова И. Г., Чернявская А. П. Проектная деятельность школьников // Управление современной школой. Завуч. – 2014. - № 2 - 94-117с.
2. Димова, О. А. Развитие проектной деятельности в начальной школе // Мастер-класс. – 2013. - № 8. – С. 2-4.
3. Мохов, В.А. Особенности дружбы младших школьников и младших подростков / В.А. Мохов, Е.Е. Мохова // Учитель и ученик: проблемы, поиск, находки: Сборник ОмЦ МКО ЮЗАО. 2000. - №23. сер. 7.
4. Орлова, Л.А. Участие младших школьников в проектно-исследовательской работе /Л.А.Орлова //Начальная школа. - 2007. - №3. - С.28-33.
5. Орлова, Л.А. Законы дружбы: занятие для дошкольников и младших школьников / Л. Орлова // Школьный психолог - Первое сентября. 2013.№ 3. С. 47-48.

**ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК КАЧЕСТВА
ЛИЧНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО БИЗНЕС-ПРОЕКТА
«ЭТО БИЗНЕС, ДЕТКИ!»**

Аннотация. В статье представлен опыт подростков города Тюмени в образовательном бизнес-проекте «Это бизнес, детки!» Описан процесс формирования их ответственности в результате участия в проекте.

Ключевые слова: предпринимательство, бизнес-проект, ключевые компетенции, предпринимательские дисциплины, геймификация, бизнес-процессы, бизнес-наставники, результативный компонент ответственности.

Annotation. The article presents the experience of teenagers of the city of Tyumen in the educational business project "This is a business, kids!" The process of forming their responsibility as a result of participation in the project is described.

Keywords: entrepreneurship, business project, core competencies, entrepreneurial disciplines, gamification, business processes, business mentors, effective component of responsibility.

Старший подросток – школьник, который стоит на пороге вступления в новую жизнь. В этой новой жизни ему предстоит сделать важный выбор, связанный с самоопределением в области профессиональной деятельности. На сегодняшний день, наряду с популярными профессиями «будущего», возрастает интерес подростков и к предпринимательской деятельности. Профессия «Бизнесмен» - уже давно не является парадоксом среди несовершеннолетних. По данным Федеральной Налоговой Службы на 2019 год в России зарегистрировано около 12 тысяч юных предпринимателей [3].

Сегодня мы наблюдаем колоссальные изменения в мире: технологические, политические, социальные. Предполагается, что мир ближайшего будущего будет также нестабилен и изменчив, а количество изменений будет настолько велико, что не каждый человек сможет справиться с ними. Павел Лукша говорит, что лучше всего в условиях интенсивно изменяющегося мира «адаптируются люди с предпринимательскими качествами – способные в условиях неопределенности принимать решения, действовать, видеть возможности (а не только угрозы), все время развиваться, все время

искать новое» [3]. Осознанный и ответственный выбор будущей профессиональной деятельности является залогом в обучении и развитии. Высококвалифицированный специалист, способный достигать высоких результатов в выбранной области - гармоничная счастливая личность.

Высокий интерес подростков к организации собственного дела и перспективам, которые открываются перед предпринимателями, заставляет подростков искать альтернативные варианты обучения, формирующие необходимые компетенции [1]. Эффективным условием формирования ответственности в сензитивном периоде является участие подростков в образовательной проектной деятельности, которая характеризуется актуальным и прогрессивным содержанием, сильным мотивационным компонентом, структурированной образовательной программой.

В рамках исследуемой темы обнаруживаются следующие противоречия между: требованиями государства и общества к проявлению ответственности подростков и отсутствием школьных образовательных программ, позволяющих сформировать данную ответственность; теоретическими основами формирования ответственности у подростков и не разработанностью методических материалов по данному вопросу; наличием устойчивого научного и практического интереса к изучению процесса формирования ответственности подростков и отсутствием доказательной базы, свидетельствующей о возможностях проектной деятельности в формировании ответственности; активным использованием проектной деятельности в процессе школьного образования и отсутствием ее взаимосвязи с формированием ответственности.

Эти противоречия выводят на проблему исследования: не разработанность методических материалов и научно-педагогических программ, предусматривающих формирование ответственности старших подростков. Объектом исследования является процесс развития ответственности как качества личности старших подростков. Предмет исследования – бизнес-образовательный проект, как условие формирования ответственности старших подростков. Цель работы: исследование влияния бизнес-образовательного проекта на формирование ответственности старших подростков.

В основу исследования положена гипотеза о том, что участие детей старшего подросткового возраста в бизнес-образовательном проекте способствует развитию эмоционального, когнитивного и результативного компонентов ответственности, а также увеличению показателя общей интернальности подростков.

Теоретическая база исследования: системный подход определения ответственности В. П. Прядина; положение о трехкомпонентной структуре ответственности Л. И. Дементий; теория локуса контроля Дж. Роттера.

«Это бизнес, детки!» - масштабный образовательный проект, участниками которого являются ученики 9-11 классов школ города Тюмени и Тюменского района. Проект создан и реализуется с целью популяризации предпринимательства среди школьников, формирования позитивного отношения к предпринимательству, формирования объективного представления о бизнес-процессах, отработки предпринимательских навыков.

В рамках программы проекта сформирован системный и комплексный подход в обучении детей, который способствует развитию ключевых компетенций, формированию навыка принятия решения по приоритетным направлениям предпринимателей. В основе программы проекта лежит практикоориентированный подход: 50% предполагаемого времени проекта уделено практическим упражнениям и тренингам. Программа включает в себя следующие предпринимательские дисциплины: «конкурентоспособность», «от идеи до бизнес-плана», «экономическая грамотность», «прямые продажи предприятия» (с обязательной практикой), «управление маркетингом», «управление персоналом» [2].

Рассмотрим, какие методы работы в рамках бизнес-образовательного проекта «Это бизнес, детки!» способствуют развитию компонентов ответственности старших подростков:

Поведенческий результативный компонент: еженедельные домашние задания, еженедельные усложненные задания по методу гарвардских кейсов, бустеры, регистрация бизнес-идей, регистрация ИП/ ЗАО/ ОАО, стажировка в коммерческих компаниях города, участие в личном рейтинге, финальное испытание, отчетность о проделанной работе.

Когнитивный компонент: формирование команд, еженедельный командный рейтинг, образовательные модули, тематические тренинги, занятия с бизнес-наставниками команд.

Эмоциональный компонент: еженедельные личные и командные рейтинги, фоновые практические задания, начисление крипторублей по результатам проделанной работы, оглашение результатов и победителей проекта.

Для исследования были выбраны методики: многомерно- функциональная диагностика «Ответственности» В. П. Пряжеина, опросник уровня субъективного контроля Дж. Роттера. Для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых был использован Критерий Т-Уилкоксона.

Статистическая обработка результатов исследования позволяет увидеть следующие сдвиги исследуемых показателей.

Сдвиги результативного компонента ответственности участников бизнес-проекта. Значение величин по шкале «Результат предметный» и «Результат субъектный» после прохождения проекта превышают значения величин до участия в проекте. По первой шкале положительная динамика наблюдается у 56% респондентов, по второй шкале – у 44% респондентов.

Сдвиги когнитивного компонента ответственности. Значение величин по шкале «Когнитивная осмысленность» показывают рост после прохождения проекта, так положительная динамика наблюдается у 36% респондентов. Однако, показатели по шкале «Когнитивная осведомленность» имеют несущественный сдвиг в сторону увеличения.

Сдвиги эмоционального компонента ответственности. Значение величин по шкале «Эмоциональность стеническая» и «Эмоциональность астеническая» имеют несущественный сдвиг в положительную сторону увеличения.

Сдвиги шкалы общей интернальности. Значения величин по данной шкале превышают значения величин после прохождения проекта, положительная динамика наблюдается у 78% участников.

Предполагаемая гипотеза исследования оказалась частично верной. Мы наблюдали различия и динамику роста таких показателей как результат предметный, результат субъектный, когнитивная осмысленность, интернальность личности. Таким образом, для старших подростков, участвующих в образовательном бизнес-проекте, актуально изменение результативного компонента ответственности: продуктивность, именно самоотверженность, добросовестность субъекта при выполнении коллективных дел, завершение дел, самореализация, развитие личности. А также локус контроля как атрибут ответственности, его интернальная локализация (происходящие с участниками события зависят, прежде всего от их личностных качеств и являются закономерными следствиями их собственной деятельности).

Библиографический список

1. Галеев, Р. В. «Билет в будущее» - профориентация будущего [Текст] / Р. В. Галеев, Н. П. Черняева // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы XXI Международной научно- практической конференции. – 2020. – С. 335 – 339.
2. Стрижак, Н. Ю. Роль стейкхолдеров в системе психолого- педагогического сопровождения обучающихся на этапах профессионально- личностного самоопределения [Текст] / Н. Ю. Стрижак // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы

XXI Международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 273 – 277.

3. Электронный журнал «Такие Дела»: [Электронный ресурс]. М., 2020. URL: <http://takiedela.ru>. (Дата обращения: 13.05.2020).

УДК 159.9

Юферова М.А., Кампе Н.Ю.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ С ПОВЕДЕНИЕМ ЛИЧНОСТИ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования уровня конфликтности и особенностей конфликтного поведения женщин с разной гендерной идентичностью. Делается вывод о том, что женщины с ярко выраженной маскулинностью более склонны к конфликтному поведению и высказываниям, содержащим конфликтогены.

Ключевые слова: гендер, маскулинность, фемининность, конфликтность, поведение в конфликте.

Annotation. The article presents the results of a study of the level of conflict and features of the conflict behavior of women with different gender identities. It is concluded that women with pronounced masculinity are more prone to conflict behavior and statements containing conflict genes.

Keywords: gender, masculinity, femininity, conflict, behavior in conflict.

Для современной психологической науки проблема субъективных факторов возникновения и протекания конфликтов представляет теоретический и практический интерес. Всё больше проводится исследований о влиянии индивидуальных и личностных характеристик на поведение в конфликте, находят различия между мужским и женским поведением в конфликтных ситуациях. Вместе с тем, нередко эти различия не очевидны, что позволяет при анализе субъективных характеристик конфликтов перенести исследовательское внимание с биологического пола на социальный, изучить гендерную специфику конфликтов.

В зарубежной и отечественной литературе существует множество исследований, раскрывающих содержание понятий «гендер», «конфликт», «поведение в конфликте» (Л. Столлер, С. Кеслер, В. МакКена, С. Бэм, Е.П. Ильин, Л.Н. Ожиганова, А.Я. Анцупов, Н.В.Гришина и др.).

На сегодняшний день понятие «гендер» наиболее точно может быть переведен как «социальный пол». Гендер акцентирует внимание на социальных, а не на биологических различиях между полами [2]. Гендерная идентичность является более широким понятием, чем полоролевая идентичность, поскольку гендер включает в себя не только ролевой аспект, но и образ человека в целом [3].

Гендерная идентичность является одной из базовых характеристик личности и формируется в результате психологической интериоризации мужских или женских черт, в процессе взаимодействия «Я» и других, в ходе социализации. В наиболее развернутом виде социально–психологическая теория гендерной схемы была разработана С. Бем [1]. Согласно автору, существует три типа гендерной идентичности: маскулинный, фемининный, андрогинный, каждому из них соответствует типичный набор качеств.

К типичным «мужским» качествам относятся независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уверенность в себе и др. В связи с чем, можно предположить, что индивиды с преобладанием маскулинных черт личности будут показывать наиболее высокий уровень конфликтности и частоту конфликтов, а также предпочтительно использовать в конфликте такую стратегию поведения в конфликте, как борьба (конкуренция).

К типичным «женским» качествам относятся уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию и др. Это позволяет предполагать, что индивиды с преобладанием фемининных черт будут проявлять более низкий уровень конфликтности, чем маскулинные индивиды.

В личности могут быть на паритетных началах представлены существенные черты как маскулинного, так и фемининного типов. При этом предполагается, что у андрогина эти черты представлены гармонично и взаимодополняемо. Считается, что такая гармоничная интеграция маскулинных и фемининных черт повышает адаптивные возможности андрогинного типа.

Целью нашего исследования явилось выявление специфики взаимосвязи гендерной идентичности и поведения в конфликтной ситуации. Мы предположили, что несоответствие биологического и гендерного пола может определять более высокий уровень конфликтности личности и склонность к стратегии соперничества в конфликте.

Исследование проводилось в октябре 2019 г. на базе центров внешкольной работы г. Минск. В нём приняли участие 54 человека, женщины в возрасте от 24 до 58 лет.

Методики исследования: «Исследование маскулинности-феминности личности» (С. Бэм), «Оценка уровня конфликтности» (Г. М. Андреева), тест «Стратегия поведения в конфликтной ситуации» (К. Томас), фрустрационный тест Розенцвейга.

Для обработки результатов данных теста С. Розенцвейга первоначально применялся контент-анализ высказываний испытуемых. Первичная категоризация высказываний позволила выделить 2 группы: высказывания содержащие конфликтогены и высказывания, сглаживающие конфликтную ситуацию. Общий характер ответов позволил выделить 15 единиц контента, в соответствии с которыми оценивалось каждое высказывание.

Таблица 1.

Характеристика единиц контент-анализа высказываний

Единица контента	Краткое описание и примеры высказываний
1. Крик	Эмоциональное высказывание, восклицание, произведенное на повышенных тонах, в контексте обозначается наличием нескольких восклицательных знаков или междометий. Например: <i>"Отстаньте от меня!!!"</i> (ситуация 22), <i>"Аааа!"</i> (ситуация 23)
2. Оскорбление	Умышленное унижение чести и достоинства личности, выраженное в неприличной форме. Например: <i>"Идиот"</i> (ситуация 1), <i>"Может это с тобой что-то не так, а не с часами?"</i> (ситуация 5)
3. Нецензурное выражение	Цензурой не допускаемое, непристойное, неприличное, вообще в порядочном обществе не принятое высказывание. Например: <i>"Да пошел ты *****"</i> (ситуация 4)
4. Сарказм	Язвительная насмешка, едкое замечание. Например: <i>"Нет, я просто резко решил прилечь"</i> (ситуация 22), <i>"А больше твоя тетя ничего не хочет?"</i> (ситуация 23)
5. Угроза	Запугивание, обещание причинить кому-то зло. Например: <i>"Если Вы сейчас же не выдадите мне мой пальто, я сделаю все, чтобы уже завтра Вас уволили"</i> . (ситуация 9)
6. Шантаж	Неблаговидные действия, угроза разоблачения, разглашения компрометирующих сведений с целью вымогательства. Например: <i>"Я запомнила номер Вашей машины, и если сейчас Вы не возместите мне ущерб, я сдам Вас в полицию"</i> (ситуация 1)
7. Обвинение другой стороны	Снятие с себя ответственности за произошедшее, перекладывание своей вины на другого. Например: <i>"Сама виновата, нечего было ставить эту вазу на край стола, раз она так дорога"</i> (ситуация 2), <i>"Плетешься как черепаха, вот тебя все и обгоняют"</i> (ситуация 16)
8. Агрессия	Инстинктивное поведение, выражающееся в нападении или угрозе нападения другой стороне. Например: <i>"Я бы его придушила на месте!"</i> (ситуация 4)
9. Гнев	Чувство сильного возмущения, негодования. Например: <i>"Как же она меня бесит этим!"</i> (ситуация 14)

10. Шутка	Фраза юмористического содержания. Например: <i>"Лучше бы я потел тебя по дороге, тогда бы ты не злилась"</i> (ситуация 17)
11. Уход от конфликта	Не желание вступать в конфликтную ситуацию, не желание решать проблему. Например: <i>"Я не хочу сейчас об этом говорить, обсудим позже"</i> (ситуация 10)
12. Компромисс	Стороны немного уступают в своих интересах, чтобы удовлетворить их в остальном, часто главном. Например: <i>"Я согласен подождать, но тогда Вы выплатите мне неустойку"</i> (ситуация 9), <i>"Давай твоя тетя просто сразу подъедет к вокзалу, тогда и мы не опоздаем и она попрощается с нами еще раз"</i> (ситуация 23)
13. Выяснение обстоятельств	Выяснение обстоятельств, истинных причин, приведших к сложившейся конфликтной ситуации. Например: <i>"Возможно ты не так ее понял, я позволю и спрошу у нее, тогда и поговорим"</i> (ситуация 8), <i>"Если у Вас на то есть веские причины, объясните, я пойму"</i> (ситуация 13)
14. Конструктивное решение конфликтной ситуации	Разрешение ситуации одинаково приемлемое и принятое обеими сторонами. Например: <i>"Извините за неудобство, я сегодня получила повышение и очень этому рада, постараюсь потише"</i> (ситуация 7)
15. Толерантность, принятие	Терпимое отношение к поведению другого человека, принятие сложившейся ситуации такой, какая она есть. Например: <i>"Ничего, ты же знаешь, она всегда опаздывает, пора привыкнуть"</i> (ситуация 14), <i>"Хорошо, тогда я сейчас подумаю какую возьму в другой раз"</i> (ситуация 6)

К группе высказываний, содержащих конфликтогены, относятся следующие единицы контента: крик, оскорбление, нецензурные выражения, сарказм, угроза, шантаж, обвинение другой стороны, агрессия, гнев. К группе высказываний, сглаживающих конфликтную ситуацию, относятся следующие единицы контента: шутка, уход от конфликта, компромисс, выяснение обстоятельств другой стороны, конструктивное решение конфликтной ситуации, толерантность, принятие.

Всего было проанализировано 1272 высказывания, из которых: 691 ответ (54%) относится к группе высказываний содержащих конфликтогены; 581 ответ (46%) относится к группе высказываний, сглаживающих конфликтную ситуацию.

Для математической обработки данных использовалась программа MS-Excel и SPSS-19. Для проверки нормальности распределения использовался критерий К-З Колмогорова-Смирнова. Распределение изучаемых признаков в выборке не отклоняется от нормального, поэтому для вычисления коэффициента корреляции мы использовали критерий г-Спирмена, для оценки значимости различий U-критерий Манна-Уитни.

В ходе корреляционного анализа была установлена значимая обратная взаимосвязь фемининности с количеством высказываний содержащих конфликтогены: крик ($r=-0,82$ при $p<0,001$), оскорбление ($r=-0,86$

при $p < 0,001$), нецензурное выражение ($r = -0,53$ при $p < 0,001$), угроза ($r = 0,55$ при $p < 0,001$), шантаж ($r = -0,42$ при $p < 0,01$), обвинение другой стороны ($r = -0,71$ при $p < 0,001$), агрессия ($r = -0,56$ при $p < 0,001$). Это говорит о том, что чем выше уровень фемининности, тем реже они используют высказывания содержащие конфликтогены.

Также в ходе корреляционного анализа была установлена значимая прямая взаимосвязь между показателями фемининности и высказываниями сглаживающими конфликт: шутка ($r = 0,81$ при $p < 0,001$), уход от конфликта ($r = 0,42$ при $p < 0,01$), компромисс ($r = 0,77$ при $p < 0,001$), выяснение обстоятельств другой стороны ($r = 0,67$ при $p < 0,001$), конструктивное решение конфликтной ситуации ($r = 0,52$ при $p < 0,001$), толерантность, принятие ($r = 0,72$ при $p < 0,001$).

Также в ходе корреляционного анализа была установлена обратная значимая взаимосвязь между гендерной идентичностью и уровнем конфликтности ($r = -0,84$ при $p < 0,001$). Чем ниже показатели фемининности и выше показатели маскулинности у женщин, тем выше уровень конфликтности.

Также в ходе корреляционного анализа была установлена обратная значимая взаимосвязь между выраженностью фемининности женщин и такими стратегиями поведения в конфликте как: соперничество ($r = -0,80$ при $p < 0,001$) и избегание ($r = -0,55$ при $p < 0,001$). Соперничество подразумевает ориентацию конфликтующего на стратегию типа "выигрыш - проигрыш", избегание - "проигрыш" - "проигрыш". Также установлены значимые положительные взаимосвязи гендерной идентичности и таких стратегий поведения в конфликте как: сотрудничество ($r = 0,76$ при $p < 0,001$) и приспособление ($r = 0,61$ при $p < 0,001$). Чем сильнее выражена фемининность у женщин, тем в большей степени она склонны выбирать сотрудничество и приспособление как стратегии поведения в конфликте. Обе стратегии объединяет ориентация на сохранение взаимоотношений с партнёром. Отсюда мы можем сделать вывод, что для женщин с фемининным гендером важно, сохранение взаимоотношений, даже путём отказа от собственных интересов в конфликте.

Таблица 3.

Взаимосвязь гендерной идентичности и выбора стратегии поведения в конфликте

Стратегии поведения в конфликте	Гендерная идентичность	
	Корреляция Спирмена	p-уровень
Соперничество	-0,80***	0,001***
Избегание	-0,55***	0,001***
Сотрудничество	0,76***	0,001***
Приспособление	0,61***	0,001***

Таким образом, в ходе исследования было установлено:

- чем выше показатели маскулинности у женщин, тем выше уровень конфликтности и наоборот, чем выше показатели фемининности, тем ниже уровень конфликтности;

- женщины с маскулиным гендером чаще в конфликте выбирают стратегии поведения соперничество и избегание, женщины с фемининным гендером чаще выбирают сотрудничество и приспособление как ведущие стратегии поведения в конфликте;

- чем выше уровень маскулинности у женщин, тем чаще они используют высказывания содержащие конфликтогены: крик, оскорбление, нецензурные выражения, угрозы, шантаж, обвинение другой стороны и агрессию;

- чем выше показатели фемининности у женщин, тем чаще они используют в конфликтной ситуации высказывания сглаживающие ее: шутки, уход от конфликта, компромисс, выяснение обстоятельств другой стороны, конструктивное решение конфликтной ситуации, толерантность и принятие.

В целом, полученные статистические данные подтверждают наше предположение о том, что у женщин маскулинный гендер несет больший конфликтный потенциал, чем фемининный.

Библиографический список

1. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Пер. с англ. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004.
2. Гостенина В.И., Волконский Ю.К., Волконская А.С. Правовые и нравственные основы политико-правовых связей личности и государства // Вестник БГУ. 2015. №1.
3. Пятницкая О.А., Юров А.К. Сопоставительный анализ понятий гендерной и половой идентичности в зарубежной и отечественной психологии // Вестник ТГУ. Сер.: Гуманитарные науки. Педагогика и психология. – 2009. – Вып. 2. – С. 347–350.
4. Цыбулевская О.А., Сорока Е.В. Гендерные различия поведения работников в конфликтных ситуациях [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 11. – URL: <http://human.snauka.ru/2012/11/1897> (дата обращения: 06.05.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Антоненко И.В. - доктор психологических наук, доцент, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина, Москва, Россия.

Ахметова Л.В. - кандидат психологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия.

Бакицупова Е.В. - доктор философских наук, доцент, Самарский государственный технический университет, Самара, Россия.

Баринев В.К. - кандидат педагогических наук, Директор института, Дмитровский институт непрерывного образования государственного университета «Дубна», Дмитров, Россия.

Бендюков М.А. - доктор психологических наук, доцент, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, Санкт-Петербург, Россия.

Бугайчук Т.В. - кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

Васильев И.А. - доктор психологических наук, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Великанова М.В. - Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

Власов А.В. - соискатель, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Деревянкина Н.А. - кандидат психологических наук, Ярославский государственный педагогический университет им.К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

Егорова Е.А. - педагог-психолог, МБОУ СОШ № 6, Озеры, Россия.

Жбанкова Н.В. - кандидат психологических наук, доцент, Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия.

Завгородняя Е.В. - доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории методологии и теории психологии, Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины, Киев.

Зеленкова Т.В. - кандидат психологических наук, доцент, Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия.

Зинова У.А. - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, член-корреспондент МАПН, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Магнитогорск, Россия.

Кабинова А.А. - Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.

Кампе Н.Ю. - Филиал РГСУ в г. Минск, Республика Беларусь.

Карицкий И.Н. - кандидат психологических наук, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина, Москва, Россия.

Качановская Н.Ю. - Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.

Козлов В.В. - доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и политической психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Президент Международной Академии Психологических наук, Ярославль, Россия.

Корнеева Е.Н. - кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

Котляревский Ю.Л. - кандидат психологических наук, Фирма управленческого консультирования «СТАЛКЕР», Одесса, Украина.

Красотина А.В. - Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

Крючков К.С. - аспирант, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия.

Леньков С.Л. - доктор психологических наук, профессор, «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», Москва, Россия.

Лукьянченко Н.В. - кандидат психологических наук, доцент, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, Красноярск, Россия.

Мазилев В.А. - доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

Мантикова А.В. - старший преподаватель кафедры психологии, социальной работы, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Абакан, Россия.

Мединцев В.А. - кандидат психологических наук, научный сотрудник, Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины, Киев.

Меерович М.И. - Руководитель лаборатории «ТРИЗ-педагогика Украины».

Мелёхин А.И. - кандидат психологических наук, доцент, клинический психолог высшей категории, Гуманитарный институт имени П.А. Столыпина, Москва, Россия.

Микляева А.В. - доктор психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Михайлова Е.Е. - доктор философских наук, профессор, Тверской государственный технический университет, Тверь, Россия.

Москвина А.В. - аспирант, Национальный исследовательский университет «Высшая Школа Экономики», Москва, Россия.

Мясоед П.А. - кандидат психологических наук, доцент, практический психолог, Полтавская специализированная школа-интернат, Украина.

Нагдян Р.М. - доктор психологических наук, профессор, Международный научно-образовательный центр Национальной академии наук Армении, Ереван.

Оспанова Я.Н. - кандидат педагогических наук, и.о. профессора, проректор по воспитательной работе, Евразийский гуманитарный институт, Нур-Султан, Казахстан.

Панкова Н.М. - кандидат психологических наук, Петербургский энергетический институт повышения квалификации, Санкт-Петербург, Россия.

Панферов В.Н. - доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Позняков В.П. - доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия.

Попова Т.А. - кандидат психологических наук, Психологический институт РАО, Московский институт психоанализа, Москва, Россия.

Рубцова Н.Е. - доктор психологических наук, доцент, Российский новый университет, Москва, Россия.

Самоненко Ю.А. - доктор педагогических наук, Дмитровский институт непрерывного образования государственного университета «Дубна», Дмитров, Россия.

Сарсенова Н.А. - заместитель директора по развитию и работе с родителями, физико-технический лицей «Флагман», Нур-Султан, Казахстан.

Свинар Е.В. - кандидат биологических наук, доцент, Вятский государственный университет, Киров, Россия.

Селицкий О.Н. (А.М. Сяліцкі) - медицинский психолог, УЗ ГКПД, Городская поликлиника № 16, Минск, Республика Беларусь.

Скворцова Е.В. - кандидат психологических наук, доцент, Московский институт психоанализа, Москва, Россия.

Слепко Ю.Н. - кандидат психологических наук, доцент, декан педагогического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

Стрижак Н.Ю. - кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, институт психологии и педагогики (ИПиП), Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.

Сысоева О.В. - кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Дальневосточный государственный медицинский университет, Хабаровск, Россия.

Турчин А.С. - доктор психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии, Санкт-Петербург, Россия.

Урываев В.А. - кандидат психологических наук, доцент, начальник редакционно-издательского отдела, Ярославский государственный медицинский университет, Ярославль, Россия.

Чулюкин К.С. - аспирант, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия.

Чупров Л.Ф. - кандидат психологических наук, Главный редактор, Научный журнал «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», Черногоorsk, Россия.

Шляхтич Д.Г. - Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.

Шрагина Л.И. - доктор психологических наук, профессор, Одесский национальный политехнический университет, Украина.

Юдина Н.М. - Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.

Юферова М.А. - кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

Яковлева А.Н. - Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

Научное издание

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

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

Научные редактор
доктор психологический наук,
профессор Владимир Александрович Мазиллов

Технический редактор выпускных сведений С. А. Сосновцева
Компьютерная верстка О. В. Первушина

Подписано в печать 22.06.2020. Формат 60х90/16
Объем 17,5 п. л.; 15,53 уч.–изд. Тираж 100экз. Заказ № 65

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО
«Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»
Адрес типографии:
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44
Тел.: (4852) 32–98–69