

# ЧЕЛОВЕК, ИСКУССТВО, ВСЕЛЕННАЯ

ПО МАТЕРИАЛАМ 5-ОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
В СОЧИНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ  
(17-23 СЕНТЯБРЯ 2018 ГОДА)



ББК 88.4 85.321  
УДК159.9 383

научно-практический журнал  
**«ЧЕЛОВЕК, ИСКУССТВО, ВСЕЛЕННАЯ»**

по материалам  
5-ой международной конференции  
в Сочинском государственном университете

Главные редакторы  
*Ильясов И.И., Нагибина Н.Л.*

Верстка и дизайн  
*Нагибин М.Л.*

ISSN 2411-5923

© ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА, 2018

**Редколлегия журнала  
«ЧЕЛОВЕК, ИСКУССТВО, ВСЕЛЕННАЯ»**

- Артемцева Наталия Гергиевна – кандидат психологических наук, доцент*  
*Бронников Владимир Анатольевич – доктор медицинских наук, профессор*  
*Греков Илья Владимирович - PhD по психологии, доцент*  
*Джигза Надежда Дмитриевна - доктор психологических наук, профессор*  
*Дорфман Леонид Яковлевич - доктор психологических наук, профессор*  
*Зубарева Наталья Борисовна – доктор искусствоведения, профессор*  
*Ильясов Илья Имранович - доктор психологических наук, профессор*  
*Каширина Лариса Васильевна - доктор психологических наук, профессор*  
*Климовицкий Аркадий Иосифович - доктор искусствоведения, профессор*  
*Кусаинова Манишук Аскаркызы – PhD по психологии, доцент*  
*Макарова Ирина Николаевна – кандидат психологических наук, доцент*  
*Масленникова Александра Валерьевна - кандидат биологических наук*  
*Моисеева Лидия Алексеевна - доктор биологических наук, профессор*  
*Нагибина Наталия Львовна – доктор психологических наук, профессор*  
*Намазбаева Жамила Идрисовна - д. психол. н., профессор, академик МАН ВШ*  
*Стрелец Валерия Борисовна - доктор медицинских наук, профессор*  
*Сухарев Александр Иванович – доктор политических наук, профессор*  
*Торопова Алла Владимировна - доктор психологических наук, профессор*  
*Ушаков Дмитрий Викторович - д.психол.н., профессор, член-корр. РАН*  
*Шашков Александр Владимирович - кандидат психологических наук, доцент*

**ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА**

*Артемцева Н.Г.*  
СТРАХИ КАК ПРЕДИКТОРЫ ВОСПРИЯТИЯ МОДЫ У  
СОЗАВИСИМЫХ СУБЪЕКТОВ  
*Artemtseva N.G.*  
FEARS AS PREDICTORS OF PERCEPTION OF FASHION AT  
CODEPENDENTS

12

*Зубарева Н.Б., Амирова И.Ф., Чуданова А.Д.*  
ЭНДРЮ ЛЛОЙД УЭББЕР:  
ЭСКИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА КОМПОЗИТОРА  
К ЕГО 70-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ  
*Zubareva N.B., I.F. Amirova, A.D. Chudanova*  
ANDREW LLOYD WEBBER:  
DRAFT OF THE COMPOSER'S PSYCHOLOGICAL PORTRAIT  
TO HIS 70th

20

*Кнох Э.С., Матиевич И.П., Мыкитенко А.С.*  
«ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОРАТОРИЯ» – ПРЕМЬЕРА,  
ИЛИ ПОВТОРЕНИЕ ПРОЙДЕННОГО?  
*Knokh E.S., Matievich I.P., Mykitenko A.S.*  
«THE DIDACTIC ORATORIO» – THE PREMIERE,  
OR REPETITION OF THE PASSED?

28

*Кравцова Е.Е.*  
РОЛЬ И МЕСТО ПСИХОЛОГИИ ИСКУССТВА В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ  
ПСИХОЛОГИИ Л.С.ВЫГОТСКОГО  
*Kravtsova E.E.*  
THE ROLE AND THE PLACE OF PSYCHOLOGY OF ART IN CULTURAL -HISTORICAL  
PSYCHOLOGY OF L.S. VYGOTSKY

38

*Кравцов Г.Г.*  
ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА  
*Kravtsov G.G.*  
PERSONALITY PSYCHOLOGY AND THE PSYCHOLOGY OF ART

46

**МЕТОДОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

*Букалов А.В., Карпенко О.Б.*  
ЭВОЛЮЦИОННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ  
СИСТЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ СОЦИОНИЧЕСКИХ ТИПОВ ИНФОРМАЦИОННОГО  
МЕТАБОЛИЗМА (ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТИПОВ ЮНГА-АУГУСТИНАВИЧУТЕ), ИХ  
ИНТЕРТИПНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ И ОТНОШЕНИЙ  
В ПРОЦЕССЕ АНТРОПОГЕНЕЗА  
*Bukalov A.V., Karpenko O.B.*  
PSYCHOLOGY AND THE NEWEST DEVELOPMENT OF SOCIONICS

58

*Намазбаева Ж.И., Садыкова А.Б.*  
СИСТЕМА ИННОВАЦИОННЫХ ПСИХОТЕХНОЛОГИЙ В ИССЛЕДОВАНИЯХ БЮДЖЕТА  
ВРЕМЕНИ СТУДЕНТОВ  
*Namazbayeva Zh.I., Sadykova A.B.*  
THE SYSTEM OF INNOVATIONAL PSYCHOTECHNOLOGIES IN THE RESEARCH ON STUDENTS  
TIME BUDGET

66

*Карпенко О.В., Букалов А.В.*  
ПРОЯВЛЕНИЯ ПРИЗНАКА «СТАТИКА/ДИНАМИКА»  
В ГРАФИКЕ И РИСУНОЧНЫХ ТЕСТАХ  
*Karpenko O.V., Bukalov A.V.*  
MANIFESTATIONS OF THE "STATIC / DYNAMIC" ASPECT  
IN GRAPHICS AND DRAWING TESTS

79

*Криво Ю.А.*

СОЦИОНИКА. ФИЗИОЛОГИЯ. КОГНИТИВИСТИКА.  
МОДЕЛЬ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ЧЕЛОВЕКА ДЛЯ ПРИМЕНЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ  
*Krivo Yu.A.*  
SOCIONICS. PHYSIOLOGY. COGNITIVE SCIENCE.  
MODEL OF HUMAN FUNCTIONAL SYSTEMS FOR USE IN PSYCHOLOGY

90

*Намазбаева Ж.И., Аутаева А.Н.*  
ЗАРОЖДЕНИЕ НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ В КАЗАХСТАНЕ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
СОВРЕМЕННОЙ ЭТНОПСИХОЛОГИИ  
*Namazbayeva Zh.I., Autaeva A.N.*  
ORIGIN OF SCIENTIFIC PSYCHOLOGY IN KAZAKHSTAN AND CURRENT PROBLEMS OF  
MODERN ETHNOPSYCHOLOGY

103

*Тесля С.Н.*

СИМВОЛИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕСУРСНОГО  
ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ СУБЪЕКТА  
В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ  
*Teslya S.N.*  
«RESOURCE» AS THE OBJECT OF PSYCHOLOGICAL COUNSELLING AND DIAGNOSTICS

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

*Артемцева Н.Г.*

СОЗАВИСИМОСТЬ КАК СПОСОБ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ  
*Artemtseva N.G.*  
CO-DEPENDANCE AS A WAY OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION

120

*Артемцева Н. Г.*

ВЛИЯНИЕ ПСИХОТИПА НА ВОСПРИЯТИЕ МОДНЫХ СТАНДАРТОВ ВНЕШНОСТИ  
ЧЕЛОВЕКА  
*Artemtseva N. G.*  
INFLUENCE OF PSYCHOTYPE ON PERCEPTION OF FASHIONABLE STANDARDS OF  
APPEARANCE OF THE PERSON

125

*Базалева Л.А., Мамадалиева Н.А.*  
ИССЛЕДОВАНИЕ ТИПОВ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ  
К РЕБЕНКУ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
*Bazaleva L., Mamadalieva N.*  
RESEARCH ON TYPES OF PARENTAL ATTITUDE  
TO THE CHILD OF PRESCHOOL AGE

131

*Бердникова Е.Н.*

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СИМПТОМАТИКА СИНДРОМА  
МАТЕРИНСКОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ  
*Berdnikova E.*  
DYNAMICS OF DEVELOPMENT AND PSYCHOLOGICAL SYMPTOMATICS OF THE SYNDROME  
OF MATERNAL EMOTIONAL  
BURNOUT

135

*Колесниченко В.О.*

АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА И СТИЛЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
*Kolesnichenko V.O.*  
ACCENTUATION OF CHARACTER AND THE STYLE OF SELF-REGULATION OF CREATIVE  
ACTIVITY

140

*Макарова И.Н.*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЗАЩИТНЫХ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ И ЛИЧНОСТНЫХ  
ОСОБЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И  
ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ  
*Makarova I.N.*  
CORRELATION OF PROTECTIVE BEHAVIOR REACTIONS AND PERSONALITY TRAITS IN  
CHILDREN WITH SYNDROME OF ATTENTION DEFICIENCY AND HYPERACTIVITY

144

*Орехов А.Н.*

ЛИЧНОСТНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ МЫШЛЕНИЯ В КОМПЬЮТЕРНОЙ ПСИХИКЕ  
*Orekhov A.N.*  
PERSONAL REGULATION OF THINKING  
IN THE COMPUTER PSYCHIC

151

*Орехов А.Н. Тетик Л.В.*

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭЛЕМЕНТОВ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОСТРАНСТВ  
ПОСЛЕ ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ  
*Orekhov A.N. Tetik L.V.*  
SEMANTIC CHARACTERISTICS OF THE ELEMENTS OF PSYCHIC SPACES AFTER NEGATIVE  
MOTIVATION

161

*Харитоновна Е.В.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ САМОЧУВСТВИЕ ЛИЧНОСТИ И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИЕ  
*Kharitonova E. V.*  
PSYCHOLOGICAL GENERAL STATE OF THE PERSON AND ITS COMPONENTS

166

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

*Аргиропуло Д.С., Воронин С.В.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ  
НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ

*Argiropulo D.S., Voronin S.V.*

PSYCHO-PEDAGOGICAL BASES OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS OF  
STUDENTS OF THE FIRST YEAR OF TRAINING

174

*Афтимичук О.Е.*

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ДИАЛЕКТИКИ РИТМОСТРУКТУРНОЙ  
ОРГАНИЗАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Aftimichuk O.E.*

REGULARITIES OF THE DIALECTICS OF RHYTHMOSTRUCTURAL  
ORGANIZATION OF THE TEACHING ACTIVITY OF THE  
PHYSICAL CULTURE TEACHER

178

*Джиги Н.Д., Джига О.В.*

СОЗИДАНИЕ ПРОДУКТИВНОГО СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ СОЗИДАЮЩЕЙ  
ВИЗУАЛИЗАЦИИ

*Jiga N.D., Jiga O.V.*

CREATION OF PRODUCTIVE SUBJECT OF EDUCATION BY CREATIVE VISUALISATION

187

*Дубовицкая Т.Д., Апарина И.В.*

МОТИВАЦИЯ И ОЖИДАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ПРИ ВЫБОРЕ ДЛЯ РЕБЕНКА  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Dubovitskaya T. D., Aparina I. V.*

THE MOTIVATION AND EXPECTATIONS OF PARENTS WHEN CHOOSING CHILD  
EDUCATIONAL INSTITUTIONS

192

*Дубовицкая Т.Д., Зверобоева Л.В.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Dubovitskaya T.D., Sveroboeva L.V.*

PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

196

*Ильясов И.И., Молодин Е.А.*

СВЯЗЬ ПРЕДПОЧТЕНИЙ УЧАЩИМИСЯ РЕПРОДУКТИВНЫХ И ПРОДУКТИВНЫХ  
СПОСОБОВ ПОСТРОЕНИЯ ЗНАНИЙ В УЧЕНИИ С РАЗВИТИЕМ СПОСОБНОСТЕЙ  
РЕШЕНИЯ НЕСТАНДАРТНЫХ ПОИСКОВЫХ ЗАДАЧ

*Ilyasov I.I., Molodin E.A.*

CONNECTION OF PREFERENCES BY STUDENTS THE REPRODUCTIVE AND  
PRODUCTIVE WAYS OF BUILDING

KNOWLEDGE IN THE COURSE OF LEARNING WITH THE DEVELOPMENT OF  
ABILITIES TO SOLVE NON-STANDARD SEARCH TASKS

201

*Ковалева М.Ю.*

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И САМОУТВЕРЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

*Kovalyova M. Yu.*

RESILIENCE AND SELF-AFFIRMATION OF GIFTED TEENAGERS IN PSYCHOLOGY AND  
PEDAGOGICAL RESEARCHES

209

*Коротаяева И.В.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА ВЫДЕЛЕНИЯ ГЛАВНОГО В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ  
ТЕКСТОВОЙ ЗАДАЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Korotayeva I.V.*

USE OF THE TECHNIQUE OF ALLOCATION OF THE MAIN INFORMATION IN THE COURSE OF  
SOLUTION OF THE TEXT MATH TASKS AT ELEMENTARY SCHOOL

212

*Макаревская И.Г., Кравченко Л.В.*

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ

*Makarevskaya I.G., Kravchenko L.V.*

PERSONAL DETERMINANTS OF CREATIVE ABILITIES IN PRIMERY SCHOOL PUPIL

216

*Намазбаева Ж.И., Нуеубаева Г.Б., Садыкова А.Б., Сатова А.К.*

ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ  
ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИХ ИМИДЖА

*Namazbayeva Zh.I., Nietbayeva G.B., Sadykova A.B., Satova A.K.*

STUDY OF ADAPTATION AND SELF-REALIZATION OF THE SUBJECTS OF EDUCATION  
THROUGH THE PSYCHOLOGICAL PROVISION OF THEIR PERSONAL IMAGE

220

*Томилин К.Г.*

КОНСТРУИРОВАНИЕ ПРОГРАММ СПА И ВЕЛНЕСА  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АЛГОРИТМОВ ТВОРЧЕСТВА

*Tomilin K.G.*

DESIGN OF PROGRAMS OF SPA AND WELLNESS  
WITH USE OF ALGORITHMS OF CREATIVITY

229

*Точилина А.В., Дубовицкая Т.Д.*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В  
ШКОЛЕ

*Tochilina A.V., Dubovitskaya T. D.*

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF READINESS OF CHILDREN TO STUDYING AT SCHOOL

234

**КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

*Зимина О. А., Русских О. А., Бронников В. А.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАРУШЕНИЯ И ВОЗМОЖНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ВОСПИТАННИКОВ  
СТАЦИОНАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

*Zimina O. A., Russkikh, O. A., Bronnikov V. A.*

PSYCHOLOGICAL DISORDERS AND THE POSSIBLE PROSPECTS OF THE PUPILS RESIDENTIAL  
CARE FOR CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES

240

*Ильясов И.И., Шацкая Е.Г.*

МЕТОДИКА МЕНТАЛЬНОЙ РЕЛАКСАЦИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПЕРЦЕПТИВНО-  
ЗРИТЕЛЬНЫХ И СЛУХОВЫХ СТИМУЛОВ

*Ilyasov I.I., Shatskaya E.G.*

TECHNIQUE OF THE MENTAL RELAXATION WITH USE OF PERCEPTUAL VISUAL AND  
ACOUSTICAL STIMULUS

244

*Литвякова О.С., Масленникова А.В., Нагибина Н.Л., Разумовская П.Е.*

ОБРАЗ-Я И ОБРАЗ АНТИ-Я В ПРОТЕКАНИИ ПЕРИОДОВ РЕМИССИИ АЛКОГОЛИЗМА

*Litvyakova O.S., Maslennikova A.V., Nagibina N.L., Razumovskaya P. E.*

SELF- AND ANTISELF-IMAGES IN THE PERIODS OF REMISSIONS OF ALCOHOLISM

253

*Моисеева Л.А.*

РАСОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ ИНТЕЛЛЕКТА: ГЕНЫ И СРЕДА

*Moiseeva L.A.*

RACIAL DIFFERENCES OF INTELLECT: GENES AND ENVIRONMENT

258

*Нагибина Н.Л., Титова Ж.Г., Титов А.В.*

ОЦЕНКИ СУБЪЕКТЦЕНТРИРОВАННЫМИ И ОБЪЕКТЦЕНТРИРОВАННЫМИ

СУБЪЕКТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА «ТЕЛО-ДУША-Я-МИР» В РАЗЛИЧНЫХ СОСТОЯНИЯХ:

НОРМА, СТРЕСС, СЧАСТЬЕ

*Nagibina N.L., Titova Zh.G., Titov A.V.*

ASSESSMENTS OF SUBJECTIVE SPACE «BODY-SOUL-SELF-WORLD» IN DIFFERENT STATES:

NORMAL, STRESS, HAPPINESS BY SUBJECT-SENTERED AND OBJECT-CENTERED PEOPLE

262

*Русских О. А., Чумакова У. О., Смирнова Е. А., Перевоицков П. В., Сыромятникова Л. И.*

ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ С ТРЕВОГОЙ И ДЕПРЕССИЕЙ У

ПОСТИНСУЛЬТНЫХ ПАЦИЕНТОВ И ВОЗМОЖНОСТИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ

РЕАБИЛИТАЦИИ

*Russkikh O. A., Chumakova U. O., Smirnova E. A. Perevochshikov P.V., Syromiatnikova L. I.*

THE RELATIONSHIP OF SPEECH DISORDERS WITH ANXIETY AND DEPRESSION IN POST-

STROKE PATIENTS AND POSSIBILITIES OF NEUROPSYCHOLOGICAL REHABILITATION

268

ПСИХОФИЗИКА

*Скотникова И.Г., Желанкин Р.В.*

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПТИЛИЙ

В ПРОЦЕССЕ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ

*Skotnikova I.G. Zhelankin R.V.*

INDIVIDUAL PECULARITIES OF REPTILES

IN DECISION-MAKING PROCESS

274

*Скотникова И.Г.*

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ

ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ И ОЦЕНКИ УВЕРЕННОСТИ

*Skotnikova I.G.*

CONCEPTUAL-MATHEMATICAL MODELS OF DECISION-MAKING AND CONFIDENCE

280

ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

## СТРАХИ КАК ПРЕДИКТОРЫ ВОСПРИЯТИЯ МОДЫ У СОЗАВИСИМЫХ СУБЪЕКТОВ

Артемова Н.Г.

Институт психологии РАН

**Аннотация.** В статье проанализированы подходы к изучению страха как ведущей эмоции человека. Особое внимание уделено анализу страхов, постоянно присутствующих в межличностных отношениях со значимыми другими, которые способствуют сохранению такого сложного состояния как созависимость. Описаны оригинальные результаты особенностей страха у современной молодежи. Показано, что страх не соответствовать модным тенденциям, окружению, какому-либо модному общественному движению, быть не таким как все взаимосвязан с восприятием такого феномена как мода. Чем выше уровень проявления отношения к моде у созависимого человека, тем менее ему свойственно переживание эмоции страха.

**Ключевые слова:** эмоции, страх, виды страха, созависимость, мода, восприятие моды, отношение к моде, профиль созависимости, межличностное взаимодействие

## FEARS AS PREDICTORS OF PERCEPTION OF FASHION AT CODEPENDENTS

Artemtseva N.G.

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences

**Summary.** In article approaches to studying of fear as leading emotion of the person are analysed. Special attention is paid to the analysis of the fears which are constantly present at the interpersonal relations with significant others which promote preservation of such difficult state as codependence. Original results of features of fear at modern youth are described. It is shown that fear of not to correspond to fashionable tendencies, an environment, any fashionable social movement, to be not such as all it is interconnected with perception of such phenomenon as fashion. The level of manifestation of the attitude towards fashion at the codependence person is higher, the less experience of emotion of fear is peculiar to him.

**Keywords:** emotions, fear, types of fear, codependence, fashion, perception of fashion, attitude towards fashion, codependence profile, interpersonal interaction

В современном мире каждый день вводятся в обиход новейшие технологические разработки, и как только привыкаешь к одному, в жизнь вторгается другое – неизведанное, человек просто не успевает угнаться за всеми новинками. Появляются нововведения, соответственно и страхи – новые. Хорошо, если бы старые, уже известные страхи, отступали на второй план, но происходит таким образом, что к ним добавляются новые, то есть фобий у человека только прибавляется. Помимо страхов высоты, глубины и подобных этим, добавляются такие страхи как потеря мобильного телефона, отсутствие интернета, несвоевременное выкладывание фотографий в социальную сеть.

Страх беспомощности, распространенный страх в последнее время, тесно связан с наличием

гаджетов, т.к. они не только выполняют функцию коммуникации, но также являются одним из видов искусственного интеллекта. Человек перестает мыслить и генерировать идеи самостоятельно, и даже лишь мысль о том, что телефон забыт дома или его вообще нет, приводит человека (особенно молодого) в состояние абсолютной беспомощности. Вводятся шаблоны внешности, стиля жизни, у многих людей ожидания не оправдываются, варьируются социально-оценочные страхи, люди, которые зависят от чужого мнения, боятся, что не оправдают ожиданий социума - все это пробуждает неуверенность в себе и в своих возможностях.

Проблеме страха уделяли должное внимание в рамках психотерапии. Огромный вклад был внесен З. Фрейдом, И.П. Павловым, Л.С. Выготским, С. Кьеркегором, Ф.Риманом.. В рамках психологии эмоций, большой вклад в проблему страха внес К. Изард. Несмотря на интерес к исследованию особенностей страха, место некоторых характеристик в поведении человека, таких как созависимость и отношение человека к моде, до сих пор остается неизученным в рамках социальной психологии.

Некоторые авторы описывают страх как защитную реакцию на реальную опасность, рассматривая страх в норме - когда ситуация действительно опасна, отклонение – когда определенный страх не предвещает никакой угрозы. Страх потерять что-то важное может перерасти в фобию, которая в скором времени станет преградой для счастливой жизни. Они предлагают показать свой страх «на свет», они утверждают, что на свету он не так страшен. Конечно, у страха существуют как отрицательные, так и положительные стороны. Те, кто не знали страха, погибали на ранних стадиях эволюции (Цыбульский, Торлецкий 2003).

Ю. Щербатых (2006) говорит о страхе, как о вирусе. Он считает, что страх оказывает на нашу жизнь гораздо большее влияние, чем нам кажется. Все люди живут с этими вирусами, но только у кого-то они уже обнаружены и присутствуют в выраженной форме, а кому-то еще предстоит с ними столкнуться.

В. Л. Леви (2005) определяет страх как ум незнания. Автор считает, что если к этой эмоции подходить с рациональной точки зрения и подключать ум, то страх можно приручить, если есть ум, то и сила найдется, которая сможет противостоять страху. В. Л. Леви описывает страх, как составляющую жизни человека, это важнейший компонент, без которого мы не сможем жить, мы должны найти общий язык с этим существом, а в конечном итоге приручить его. Мы сможем управлять этой эмоцией и пользоваться ею для своей выгоды. Благодаря этому человек найдет нужный ему баланс, ведь приручив страх, каждый сможет приобрести навык управления страхами. В итоге человек сможет относиться к своим страхам нормально и видеть в этом положительную сторону (Леви, 2005).

З.Фрейд (1999) считал, что большинство наших страхов пришли из детства: мы боимся того, с чем когда-либо встречались. В своих лекциях он описывал страх как аффективное состояние, которое воспроизводит старое и грозит опасным событием. З. Фрейд отмечал, что страх – это непознанное, служащее сигналом для новой опасности (Фрейд, 1999).

Выделяется огромное количество страхов, существующих в природе, их насчитывается более двухсот, мы будем рассматривать основные, или же часто встречающиеся страхи.

В. Леви разделяет страхи по следующим классификациям и представляет основные виды страхов: страхи, которые мы испытываем телом и внутри нашего организма: аглиофобия, альгинофобия, гемофобия, боязнь вакцинаций и разного вида уколов, боязнь стоматологических процедур; страхи за здоровье; патофобия; кстати к этой классификации страхов относят также зоофобию и акарофобию (страх насекомых);

далее идет агрессофобия: боязнь физической агрессии (перед драками); страхи, относящиеся к психической агрессии (крики, унижения, страх невозможности ответить противнику), страх, когда на тебя пристально смотрят, ангрофобия;

страхи пространства, топофобия, к ним относятся: агорафобия (открытое пространство); клаустрофобия (закрытое пространство); спацефобия (пустое пространство), батофобия (боязнь глубины), акрофобия (боязнь высоты), и страх двигаться;

боязнь фортуны: страхи судьбы, страх не выйти замуж или жениться, страх получить профессию, которая не оправдывает ожидания, или не получить вовсе; страх бесплодия; неофобия, боязнь неизвестного и неизведанного; страх в ограничении или чрезмерном предоставлении свободы.

мистические и религиозные страхи: сатанофобия, теофобия; страх ада и рая; демонофобия и боязнь привидений; страх числа 6 и 13; боязнь священников (иерофобия), колдуний и колдунов, страх согрешить; также страхи столкновения с порчей или со зглазом; разнообразные суеверия; страх своих снов, мыслей;

страхи общебытийные: геронтофобия, страх увядания; к такому виду страха также относят: страх военных действий, страх естественных и стихийных бедствий;

страхи зависимостные и страхи социально-оценочные являются самыми распространенными видами страха в наши дни: страх отсутствия агентов зависимости, ими может быть: алкоголь, мобильный телефон, человек и т.д. Мы живем в социуме, взаимодействуем друг с другом и воздействуем друг на друга, было бы все хорошо, если бы это воздействие не превращалось в озабоченность по отношению к другому человеку. Возьмем алкогольную зависимость, допустим, все силы члена семьи направлены на исправление близкого человека от такой зависимости. Надежда, что человек вылечится, живет долгое время. В результате, член семьи, который желает помочь, неосознанно становится пленником зависимости от поведения алкоголика. Уровень жизни ухудшается, все силы, все время направлены на помощь близкому человеку. Вся трагичность ситуации осознается спустя долгое количество времени, но, к сожалению слишком поздно. Такая зависимость, от зависимости другого человека, в данном случае от алкоголя, была названа созависимостью. Все дело в том, что созависимые люди день ото дня живут страхами, они не покидают их, например, страх одиночества, эти страхи мотивируют их к совершению различных поступков. Страх быть брошенной, страх изменить жизнь, все это ведет к подкреплению созависимости. К зависимостным страхам так же относят страх за жизнь близких людей;

к социально-оценочным страхам относят: страх публичных выступлений, страхи экзаменов, страхи коммуникации с людьми противоположного пола и с людьми, которые выше по социальному статусу. Такие страхи в большинстве случаев порождают неуверенность в себе, абстрагирование от общества (Леви, 2005).

Отношение человека к моде играет важную роль зарождения страха в его сознании. Для кого-то быть не таким, как все, противостоять модным предпосылкам является важной составляющей внутреннего мира. Им важно показать всем свою Я – индивидуальность, свое мышление не по шаблонам и свободу от законов моды. Для личности, испытывающей огромный трепет к моде, не оправдать ожидания общества, может стать огромной пыткой и зарождением страха несоответствия установленным нормам. Возникает все та же неуверенность в себе, развивается комплекс неполноценности.

У каждого человека складывается определенное отношение к моде. Для кого-то мода занимает первое место, и является важным компонентом жизни, кто-то относится к моде негативно и является оппозиционером, протестует и делает все наоборот по отношению к моде. Некоторые люди не гонятся за модой, но и не имеют к ней негативного отношения.

У людей, в жизни которых мода занимает значительное место, могут формироваться определенные страхи. Например, человек следует моде, но, по его мнению, остается немодным или выглядит глупо, в таком случае начинают формироваться социально-оценочные страхи, ведь страх его направлен на отношение к социуму. Возможно, такому человеку страшно не оправдать чьих-то представлений, или выглядеть нелепо в глазах других людей.

Если человек трактует моду как общепризнанное направление, которое распространяется на каждого человека, то может зародиться страх «быть не таким как все», или быть «белой вороной». Из-за неуверенности в себе, заниженной самооценки, у человека рождаются социально - оценочные страхи, ему становится тяжело коммуницировать с окружающими людьми. Барьеры в общении усиливаются все больше, и человек начинает в себе замыкаться. Страх общения носит негативную

сторону. Рушится социальная адаптация, взаимодействия с людьми практически нет, такие признаки могут привести человека к одиночеству.

Кстати, у людей, которые к моде относятся негативно, или без особого трепета, и мода не является для них процессом познания мира или смыслом жизни, также могут возникнуть социальные страхи. У них страх общения может возникать из-за нежелания или отрицательного отношения к познанию мира посредством моды. Люди с негативным отношением к моде не желают понимать и узнавать других людей, они сторонятся внешнего мира, от этого возникают барьеры общения, у окружающих такого человека пропадает желание к коммуникации с ним.

Страх быть отвергнутым группой, ситуация, когда человек оказывается изолированным, может лишить человека свободы выбора. И. Кон утверждал, что строгая дисциплина, важность для человека принадлежать той или иной группе и расхождение по интересам индивида от группы, оказывает сильное давление на индивида. Человеку будет намного проще согласиться и подчиниться моде в определенной группе, чем высказать свое мнение или продемонстрировать какое-то определенное (особенное) отношение к ней. Так же, для людей зависимых от чужого мнения, и тех людей, кто хочет выглядеть социально желательным, появляется потребность в одобрении со стороны социума, окружающих его людей. Потребность в одобрении другими людьми выступает, как мотивация не быть «белой вороной» и никак не быть выделенным среди окружающих людей. Мода может разрешить проблему и уладить (ослабить) конфликт между желанием индивида выделиться из толпы и одновременным стремлением быть приспособленным к модным тенденциям и общим мнениям, которые господствуют в той или иной группе (Кон, 1967).

Мода – это сложный социальный феномен, который может выступать: способом взаимодействия в процессе общения, способом манипуляции обществом, процессом создания чего-то нового и неповторимого. В узком смысле, мода - это совокупность ценностей, привычек и вкусов, созданных в определенное время и в определенной среде. Каждый человек трактует моду по-своему и у каждого человека складывается свое отношение к моде. Если мода занимает большое место в жизни человека, то на этом фоне у него могут формироваться определенные социальные страхи. И, наоборот, если отношение к моде негативное, то формируется страх общения из-за нежелания к познанию мира и других людей.

Когда человек находится в состоянии созависимости, ему присущи все виды страха, он боится всего и всегда. Страхи, которые направлены на себя, наиболее конструктивны и являются первыми шагами к выздоровлению. Страхи, направленные по отношению к агенту зависимости – деструктивны.

Нужно попытаться внушить себе, что жизнь предоставляет только те испытания, с которыми человек в силах справиться, принять эти испытания, как должное и нужное. Стоит понимать, что страх за мужа алкоголика не нужно принимать на свою сторону, это уже его проблема, нужно обратиться к себе и понять «А какие же страхи относятся ко мне?».

Жизнь созависимого наполнена тоннами страхов и тревог, чем больше созависимый человек утопает в бездействии, тем больше у него страхов. Большинство созависимых женщин боятся скандалов, которые в результате могут привести к драке, лучше уж созависимый человек будет сидеть, сложа руки, и терпеть душевные мучения, чем нарвется на телесные побои от своего партнера в результате ссоры. Страх мотивирует созависимых совершать не желаемые поступки, отсиживаться в тени и бездействовать. Страх поглощает и заводит в дебри созависимости все глубже и глубже.

Страх потери объекта созависимости порождает страх одиночества, наверное, это самый актуальный страх для созависимой личности. Во время разговора с консультантом созависимые, практически в каждом высказывании употребляют фразы - «я встревожен», «я боюсь», «меня одолевает страх и тревога», и на вопросы – «что именно тревожит?», «чего боитесь?», отвечают, что не покидает страх остаться одинокими, глобально поменять жизнь. Проблема созависимых в том, что они не хотят менять свое будущее, потому что не осознают свою созависимость и принимают ее за норму. Их пугают перемены, а вдруг созависимый не найдет что-то лучшее, чем он имеет, погрязнет



в глубоком одиночестве до конца своих дней. Эти страхи мешают переступить грань и начать менять свою жизнь, отметим – свою, а не жизнь агента зависимости к лучшему. Свойственны созависимым и страхи осуждения обществом, они живут иллюзиями, что все прекрасно, внушают себе это до такой степени, что сами в это верят. В таком случае страх затягивает их на более глубокую стадию развития созависимости, откуда выбраться все труднее.

Таким образом, действительно, созависимому человеку могут быть присущи различные страхи, в первую очередь - страх одиночества, страх остаться наедине с собой, сюда можно отнести пространственные страхи (страх оставаться одному в помещении), страх быть зависимым, так как перед глазами есть значимый зависимый другой (созависимый видит насколько это плохо и боится сам стать зависимым). У созависимых могут наблюдаться и социально-оценочные страхи, то есть им важно мнение окружающих, их мнение о сложившейся ситуации в семье созависимого. Страхи скандалов, семейных разборок можно отнести к агрессофобиям, которые также свойственны созависимым субъектам.

С целью проверить гипотезу о том, что «существует взаимосвязь созависимости, отношения к моде и некоторых видов страха» под нашим руководством Михеевой В. было проведено эмпирическое исследование.

В исследовании приняли участие 49 молодых людей в возрасте от 20 до 30 лет, 21 юноша и 27 девушек. Исследование проходило в групповой форме.

Были использованы следующие методики:

- Опросник «Профиль созависимости» (Артемцева Н.Г., 2012) Опросник направлен на диагностирование уровня созависимости человека. В опроснике 33 вопроса. Респондентам нужно было дать оценку утверждению от 1 до 10, где 10 - точно обо мне, а 1-абсолютно не обо мне. В каждом утверждении представлен критерий созависимого поведения.
- Опросник «Шкала отношения к моде» (Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н., 2015) Целью данного опросника является измерение степени внешнего и внутреннего компонентов отношения к моде. В методике 14 утверждений и респонденту нужно дать оценку утверждению по шкале от 1 до 10, где 1- не согласен вообще, 10 – полностью согласен. Если ответ положительный, то начисляется 1 балл, в итоге подсчитывается сумма баллов. Чем выше сумма набранных баллов, тем более у человека выражено стремление следовать моде.
- Опросник «Чего мы боимся?» (Леви В., 1990) В опроснике 60 утверждений, где каждое носит в себе определенный страх. Респондент должен оценить каждое утверждение от 0 до 10, где 0-полностью не про меня, а 10-абсолютно обо мне. Чтобы понять, какие именно страхи свойственны респонденту, нужно сложить сумму баллов по определенным вопросам и поделить их на количество вопросов. Так же, чем выше балл по опроснику, тем более у человека выражены страхи.

По результатам методики «Чего мы боимся?» было выявлено, что более 55% опрошенных имеют высокий уровень проявления страха вообще и основными видами страха, которые переживают респонденты, являются: зависимостные (49%), социально-оценочные (47%), общебытийные страхи (41%) и боязнь выступлений (45%). По результатам опросника не оказалось ни одного человека, который не испытывал бы ни одного из представленных видов страха, следуя из этого, мы можем точно утверждать, что страх является одним из важнейших компонентов жизни человека.

По результатам методики «Профиль созависимости» большинство респондентов являются личностями склонными к созависимому поведению, а это означает, что им свойственны такие характеристики как: невротичность, тревожность, неуверенность в себе, низкая самооценка и другие характеристики, которые подпитывают эмоцию страха и дают ей проявляться в большей степени. Для

выявления взаимосвязи между созависимостью и страхом был проведен корреляционный анализ.

Общий и главный результат исследования – чем более человек созависим, тем большее количество страхов он испытывает ( $r=0,4$  при  $p<0,05$ ). В нашем исследовании выявилась положительная корреляция общей оценкой наличия страхов с оценками следующих высказываний опросника «Профиль созависимости»:

№ 2 - Я ценю одобрение моих мыслей, чувств, поведения ( $r=0,4$  при  $p<0,05$ );

№ 25 - Мне трудно открыто высказывать свою точку зрения и проявлять свои чувства ( $r=0,3$  при  $p<0,05$ );

№ 27 - Я всегда испытываю неловкость, получая благодарности или подарки ( $r=0,4$  при  $p<0,05$ );

№ 31 - Я не люблю просить о помощи и об одолжениях ( $r=0,4$  при  $p<0,05$ );

Чем более созависим человек, чем более он желает одобрения его поведения, повышенное внимание к его чувствам и мыслям, тем больше страхов ему свойственно: страх смерти и жизни, страхи пространственные, страхи перед агрессией. Это говорит о том, что для созависимого поведения свойственен постоянный контроль и ответственность над жизнью другого человека и социальное одобрение того, что он делает для агента зависимости. Созависимый постоянно анализирует о жизни и смерти, смотрит на поведение аддикта и боится прийти к такому же исходу, созависимому важна его значимость для других людей, ведь в голове появляются мысли «А что он будет делать, если меня не станет?» или наоборот, «Что буду делать я, если не станет его?». Так как созависимый требует трепетного отношения к своим чувствам и мыслям, то проявление любой агрессии со стороны других людей для созависимого – табу. Созависимый начинает чувствовать вину, искать причины и проблемы в самом себе, поэтому страх агрессии свойственен созависимому человеку. Так как для созависимого важна социальная значимость и повышенное внимание к его личности, его мнению и чувствам, то зачастую созависимый боится остаться наедине с собой и со своими мыслями, от чего и появляется страх одиночества, который относится к пространственным страхам.

Если рассматривать какие конкретно страхи связаны с состоянием созависимости, то наше исследование выявило статистически значимые корреляции созависимости с танатофобией ( $r=0,3$  при  $p<0,05$ ), страхом пространства ( $r=0,3$  при  $p<0,05$ ), социофобией ( $r=0,5$  при  $p<0,05$ ), боязнь выступлений ( $r=0,4$  при  $p<0,05$ ) и, конечно, с зависимостными страхами ( $r=0,5$  при  $p<0,05$ ). Действительно созависимому человеку, порой, сложно высказывать свою точку зрения, открыто проявлять свои чувства, поэтому ему свойственны: социально-оценочные, зависимостные страхи, боязнь выступлений и агрессофобии. Обычно, сложность в высказывании своего мнения присуща неуверенным в себе людям, а неуверенность, одна из главных черт характера у созависимой личности. Наверное, из-за этого у них и рождаются страхи социума, боязни выступлений и агрессофобии, из-за неуверенности в себе, созависимый человек не может адекватно реагировать на замечания в свою сторону, будет постоянно бояться «А вдруг я сказал что-то не так?». Кстати, из-за постоянной неуверенности в себе, из-за трудности выражать свои мысли и чувства, созависимому свойственны и зависимостные страхи, так как созависимый человек боится потерять агента зависимости, сделав что-либо не так, и не может даже допустить того, что его жизнь кардинально может измениться.

Чем более созависим человек, чем ему важнее быть нужным и значимым для окружения, тем больше у него страхов социально-оценочных, страхов перед агрессией. Оказание помощи является важным компонентом поведения созависимого человека, ведь это помогает созависимому постоянно чувствовать себя необходимым. Благодарность за помощь приятна для созависимой личности, но наравне с этим, созависимый чувствует вину, ведь постоянная помощь другим для него является неотъемлемой нормой поведения созависимого. Наверное, из-за этого появляется страх быть виноватым, плохим, из-за того, что принял благодарность за свою услугу, страх не соответствовать нормам общества, потому что в понимании созависимого, «спасатель» не требует благодарности за свою помощь.

На основании результатов корреляционного анализа можно сделать вывод о том, что, чем более

созависим человек, тем сильнее он переживает эмоцию страха, и наоборот, чем больше страхов у индивидуума, тем он более созависим.

Далее анализу подверглись только оценки респондентов с высокими показателями созависимости, т.е. созависимые субъекты. Для выявления взаимосвязи между отношением к моде и страхом у созависимых был проведен корреляционный анализ. В нашем исследовании выявилась положительная корреляция видов страха с оценкой высказывания опросника ШОМ:

№ 7 - Мода – способ манипуляции обществом ( $r=0,3$  при  $p<0,05$ );

Людам, для которых мода является способом манипуляции обществом, свойственны страхи пространственные. Если интерпретировать пространственные страхи, основываясь, лишь на боязни человека находиться в том или ином месте, можно долго искать пути решения, так и не придя к какому-то выводу. А если посмотреть, что общего, между манипуляциями обществом с помощью моды и пространственными страхами, то можно заметить одну деталь – рамки. СМИ, государственные власти, интернет, различные социальные сети манипулируют обществом посредством введения социум в определенные рамки, шаблоны, по которым человечеству диктуют определенные модные тенденции, с целью манипуляции обществом. Точно также, страх пространства, будь оно открытое, закрытое, у него есть свои рамки, из-за которых человек испытывает клаустрофобии (боязнь замкнутого пространства), агорафобии (боязнь открытого пространства). Если рассматривать моду как творчество, можно сказать, что люди создающие моду творческие личности. Для творческой личности важна свобода самовыражения, здесь мы как раз и возвращаемся к тем самым рамкам. Модные журналы, СМИ выстраивают определенные рамки, манипулируя творческими личностями, тем самым мешают свободе самовыражения. Ни одной творческой личности не будет импонировать заганность в определенные рамки. Отталкиваясь от этого можно сделать вывод, что для творческой личности свойственны пространственные страхи.

Также была выявлена отрицательная корреляция оценок суммы всех видов страха с оценкой высказывания:

№ 14 - Мода – это общепризнанное направление, в котором должно двигаться общество ( $r=-0,3$  при  $p<0,05$ );

Если мода выступает как мировоззренческая позиция, то присутствует обратно пропорциональная связь. Это означает, что для людей, которые считают моду общепризнанным направлением, в котором должно двигаться общество, нет ни страхов смерти, ни страхов пространства, ни других видов страха. Можно предположить, что мода является ведущим фактором в жизни и диктует основные принципы и законы, тем самым ослабляет напряженность человека и не дает ему переживать какие-либо страхи, полностью обращая на себя внимание. Именно с высокими оценками моды как мировоззренческой позиции взаимосвязаны низкие оценки таких видов страха как социофобия ( $r= -0,3$  при  $p<0,05$ ), танатофобия ( $r= -0,3$  при  $p<0,05$ ), страхи пространства ( $r= -0,3$  при  $p<0,05$ ), социофобия ( $r= -0,3$  при  $p<0,05$ ) и боязнь выступлений ( $r= -0,3$  при  $p<0,05$ ). Рассматривая эти значения корреляции с утверждением, что мода является общепризнанным направлением, в котором должно двигаться общество, можно сказать, что, когда человек отвергнут определенной группой, или интерес индивида и группы не совпадают, то такая ситуация оказывает на человека травмирующее влияние. Человек предполагает, какое давление со стороны группы будет оказано на него и в таком случае ему приходится согласиться и подчиниться моде в определенной группе. То есть, проще рассмотреть моду, как общепризнанное направление, в котором движется группа и общество, чем быть «белой вороной» в этой группе.

На основании вышеприведенных результатов можно сделать следующий общий вывод: чем больше страхов у человека, тем он более созависим, особенно, если это страхи: зависимостные, пространственные и социальные. Чем выше уровень проявления отношения к моде у человека, тем менее ему свойственно переживание эмоции страха.

Результаты и выводы проведенного исследования могут быть использованы в дальнейших

исследованиях фобий, созависимости и психологии моды, учитывая взаимосвязь между видами страха, созависимостью и модой, а также для разработки рекомендаций, программ психокоррекционных тренингов и других профилактических мероприятий, направленных на предупреждение развития фобий.

Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием  
ФАНО РФ № 0159-2018-0010.

#### Литература:

1. *Артемцева Н.Г.* Типологические особенности отношения к моде / Перспективы психологической науки и практики. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – М., РГУ им. А. Н. Косыгина, 2017. С. 426-430
2. *Артемцева Н.Г.* Феномен созависимости: общее, типологическое, индивидуальное. Монография. Москва: ИПРАН, 2017.
3. *Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н.* Восприятие моды как проявление типологических особенностей личности // Дизайн и технологии. 2016. №52 (94). С.97-104.
4. *Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н.* Методика «шкала отношения к моде» (ШОМ) как диагностика личностных представлений о моде // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: Сборник статей Международной научно-практической конференции. М.: МГУДТ, 2016. С.18-24.
5. *Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н.* Психологическое содержание отношения к моде: проблема диагностического инструментария // Дизайн и технологии. 2015. №47. С. 132-141.
6. *Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н.* Отношение к моде как детерминанта индивидуального стиля современной женщины // Перспективы психологической науки и практики. Сборник статей Международной научно-практической конференции. - М.: РГУ им. А.Н.Косыгина, 2017. С. 430-440
7. *Кон И. С.* Социология личности. - Москва: Политиздат, 1967.
8. *Леви В. Л.* Приручение страха. М.: Метаморфоза, 2005.
9. *Михеева О.В., Артемцева Н. Г.* Страх как детерминанта социальной жизни человека // Всероссийская конференция молодых исследователей «Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации» (Социальный инженер - 2017). Сборник статей. – М.: РГУ им. А.Н.Косыгина, 2017. С.105-108.
10. *Цыбульский В.Е., Торлецкий А.Д.* День страха. М.: КСП, 2003.
11. *Фрейд З.* Основные психологические теории в психоанализе. Очерк истории психоанализа. СПб. : Алетейя, 1999.
12. *Щербатых Ю.В.* Избавиться от страха? Это просто. Москва: Эксмо, 2006.

**ЭНДРЮ ЛЛОЙД УЭББЕР:  
ЭСКИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА КОМПОЗИТОРА  
К ЕГО 70-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ**

*Зубарева Н.Б., И.Ф. Амирова, А.Д. Чуданова*

**Пермский государственный институт культуры**

***Аннотация.** В статье рассматриваются факторы, способные служить основанием для создания психологического портрета Э. Л. Уэббера. Описана процедура экспертной оценки названных факторов и принятия решения о принадлежности композитора к психотипу В. Представлены доказательства правомерности принятого решения. Показано значение результатов исследования как для психологической, так и для музыкальной науки.*

***Ключевые слова:** Эндрю Ллойд Уэббер, психологический портрет композитора.*

**ANDREW LLOYD WEBBER:  
DRAFT OF THE COMPOSER'S PSYCHOLOGICAL PORTRAIT TO HIS 70th**

*Zubareva N.B., I.F. Amirova, A.D. Chudanova*

**Perm State Institute of Culture**

***Summary.** The paper investigates into the factors that may be used as a basis for drafting a psychological profile of A.L. Webber. It outlines the procedure of expert assessment of such factors and determination of the composer's psychological type as being type B. It also provides the proof behind the determination. The paper further discusses the research results for both psychological and musical science.*

***Keywords:** Andrew Lloyd Webber, composer's artistic profile.*

*«Даже те, кто далек от мира музыки, наверняка хотя бы раз слышали о выдающемся композиторе Эндрю Ллойд-Уэббере и его бессмертных творениях – мюзиклах «Призрак оперы», «Кошки», «Эвита» и рок-опере «Иисус Христос – суперзвезда». Почти полвека он посвятил созданию музыки, которая нашла отклик в сердцах сотен миллионов слушателей во всем мире».*

*Сайт «В мире музыки»*

*«В 1977 году [Эндрю Ллойд-Уэббер] учредил и до настоящего времени полностью контролирует компанию Really Useful Group, которой принадлежат шесть театров в Вест-Энде Лондона, а также права проката на 22 музыкальных спектакля... По оценкам воскресного приложения к The Times, состояние композитора превысило 700 миллионов фунтов стерлингов...».*

*«Википедия»*

Материалы, посвященные жизни и творчеству Эндрю Ллойда-Уэббера, многочисленны и разнообразны, о чем дает яркое представление даже поверхностный просмотр их заголовков:

- Эндрю Ллойд-Уэббер – Великий и Плодотворный ,
- Эндрю Ллойд Уэббер: британский «король» мюзикла ,
- Эндрю Ллойд Уэббер – гений или плагиатор? (Andrew Lloyd Webber – Genius or Plagiarist?) ...

Авторы названных работ, как и множества других, занимают не просто разные, а подчас и диаметрально противоположные позиции. Их полярность вызывает совершенно закономерный интерес к личности сэра Эндрю Ллойда Уэббера (Sir Andrew Lloyd Webber), барона Ллойд-Уэббера (Baron Lloyd-Webber) – экстраординарного человека, ставшего легендой.

К своему юбилею композитор подготовил издание автобиографии, получившей название «Без маски» («Unmasked»), в которой подробно рассказал о перипетиях личной и творческой судьбы. В Великобритании книга поступила в продажу 8-го марта (Новости о звездах). Мы же, пока эта книга не стала достоянием самой широкой общественности, предприняли миниатюрное исследование, посвященное эскизным «зарисовкам» психологического портрета Эндрю Ллойд-Уэббера.

\* \* \*

Психологический портрет композитора – новый жанр психологической и музыковедческой литературы, созданный Н. Нагибиной и представленный в целом ряде изданий, среди которых монография «Мастера Российского джаза. Психологические портреты» (Нагибина, 1999), третья глава книги «Психология музыкального искусства в портретах» (Психология музыкального искусства в портретах, 2010) и некоторые другие.

Объективные основания для создания психологического портрета разнообразны. Назовем важнейшие из них, основываясь на «гранях биографического метода», описанных Н. Нагибиной и Т. Грековой:

- «сама жизнь человека с чередой поступков»,<sup>1</sup>
- «автобиографические сообщения»,<sup>2</sup>
- «экспертные оценки, рецензии»,<sup>3</sup>
- «продукты творчества» (Психология музыкального искусства в портретах, 2010, с. 16).

Именно таким путем пошла наша исследовательская группа. Экспертами выступили семь студентов, обучающихся в Пермском государственном институте культуры по направлению «Музыкознание и музыкально-прикладное искусство». По материалам многочисленных «уэбберовских» сайтов они изучили факты биографии композитора, подлинные высказывания его самого и близких ему людей, публикации в СМИ и тому подобные документы. Были привлечены также научно-исследовательские работы, посвященные творчеству Эндрю Ллойда Уэббера (Андрущенко, 2007; Игнатъев, 2004; Сахарова, 2008 а; Сахарова, 2008 б).

На основании предварительного знакомства с названными источниками эксперты прошли тест на определение психотипа, отвечая на его вопросы от лица «портретируемого» (Популярная психология типов, 2009, с. 11-14; Система типов). Полученные результаты оказались разными: один эксперт назвал тип EF, двое – тип CD, четверо – тип В, однако разброс данных не отрицает значимости экспериментальной работы. «Выбирая способ биографического исследования, – пишут Н. Нагибина и Т. Грекова, – мы отдаем себе отчет, что любой из биографических методов будет страдать пристрастностью экспертных оценок. Любой человек, а творческий тем более, всегда многогранен и временами может походить на прямо противоположный тип» (Психология музыкального искусства в портретах, 2010, с. 69).

<sup>1</sup><http://vmiremusiki.ru/endryu-lloyd-uebber.html>.

<sup>2</sup><http://www.opentextnn.ru/music/epoch%20XX/?id=4868>.

<sup>3</sup><https://www.youtube.com/watch?v=wW5wwi4ahLcd>.

Исходя из этой установки, мы определили основные задачи теоретической части исследования следующим образом.

1. Провести сравнительный анализ основных характеристик психотипов В, CD и EF с имеющимися сведениями о жизни и творчестве Эндрю Ллойда Уэббера.

2. Установить не просто положительные, но и высокие по величине корреляции между названными в пункте 1 параметрами.

3. Определить значение результатов предпринятого исследования с точки зрения перспектив изучения творчества Уэббера<sup>4</sup>.

\* \* \*

Портрет творческой личности складывается из различных черт, присущих ее облику; в их числе особенности познания и ценностно-мотивационной сферы, специфика художественного восприятия и музыкального языка, понимание цели музыкального искусства и характера взаимосвязи формы и содержания.

Рассматривая с этих позиций психотип EF, необходимо отметить особенности ценностно-мотивационной сферы, которые представляются наиболее близкими к тому, каким представляется жизненная позиция Уэббера: «Низменное привлекает наравне с возвышенным как максимальные возможности бытия, <...>. Характерен чувственно-оценочно-познавательный интерес к любым формам существования» (Психология музыкального искусства в портретах, 2010, с.194). В том, что касается музыкального языка, имеет смысл отметить только стилевое разнообразие (Психология музыкального искусства в портретах, 2010, с.195).

Что касается психотипа CD, то сходство его базовых характеристик с нашим знанием о композиторе проявляется гораздо шире. Особенно явно оно выступает в ценностно-мотивационной сфере и выражается, в частности, «в высоком стремлении к достижению и реализации своих целей» (Психология музыкального искусства в портретах, 2010, с. 182), а также в том, что «игра, авантюризм, театральность имеют ценность как сами по себе, так и в качестве механизмов для достижения поставленных целей» (Психология музыкального искусства в портретах, 2010, с. 183).

Еще более ясно различимы характерные проявления особенностей психотипа CD в музыкальном творчестве. Это:

– часто присутствующее «противопоставление музыкальных планов: жанрово-бытового и романтически-изысканного, интеллектуального и эмоционально-страстного»;

– театральная драматургичность, реализуемая «в сюжетном развитии, драматических ситуациях, живописности гармонического и мелодического языка, романтически-театрализованных и экзальтированных образах»;

– «тяготение к полистилистке, жанровому разнообразию музыки, объединенному театральным сюжетом» (Психология музыкального искусства в портретах, 2010, с. 184).

Обращаясь, далее, к психотипу В, мы должны констатировать, что Эндрю Ллойд Уэббер наиболее узнаваем именно в чертах группового портрета композиторов этой группы – Георга Фридриха Генделя, Кристофа Виллибальда Глюка, Рихарда Вагнера.

Верификация данного утверждения связана, на наш взгляд, с фактами биографии лишь в одной сфере – ценностно-мотивационной. Согласно Н. Нагибиной, «вся душевная жизнь [представителей типа В] подчиняется определенной цели, которая принимает волевой характер. <...> Все поведенческие поступки значимы не сами по себе, а представляют собой подготовку по отношению к определенной цели. Цели, как правило, максимальные, на грани человеческих возможностей» (Психология музыкального искусства в портретах, 2010, с. 174-175). Трудно оспорить справедливость этого утверждения по

<sup>4</sup>См. рубрикацию текстов, представляющих «групповые портреты» (Популярная психология типов, 2009, с. 248-319; Психология музыкального искусства в портретах, 2010, с. 166-213).

отношению к нашему «портретируемому». Эндрю Уэббер – выходец из семьи профессиональных музыкантов. Его родители принадлежали к так называемому среднему классу: отец, Уильям Ллойд Уэббер, был композитором и органистом, профессором теории музыки и композиции в Королевском музыкальном колледже, директором Лондонского музыкального колледжа; мать, в девичестве Джин Джонстоун, преподавала скрипку и фортепиано.

Сегодняшний профессиональный, социальный и финансовый статус композитора убедительно свидетельствует о достижении им цели, находящейся на грани человеческих возможностей. В самом деле, юноша, не получивший систематического музыкального образования, в самый короткий срок стал всемирно известным композитором. Эту известность принес ему один из ранних opus'ов – рок-опера «Иисус Христос – суперзвезда», созданный в 1970-ом году, то есть в возрасте 22-х лет. Все возрастающий профессиональный успех привел к успеху социальному: в 1992 году композитору был дарован титул рыцаря, а в 1999 – и титул пэра (барона Сидмонтонского). Финансовый успех оказался не менее (а может быть и более) головокружительным. Так, в школьные и студенческие года оплата обучения Эндрю была сопряжена с определенными материальными трудностями. В период обучения в Вестминстере, мальчик стал сочинять музыку для студенческих постановок, за что в 1962 году был награжден специальной стипендией, которая пошла в счет стоимости его обучения в одной из самых престижных и дорогих школ страны. В 1964 году он был также награжден другой стипендией, благодаря которой смог перевестись на учебу в Оксфордский Магдален Колледж (Эндрю Ллойд Веббер). Сегодня же Эндрю Ллойд Уэббер входит в сотню самых состоятельных жителей Великобритании.

Переходя к рассмотрению характерных для психотипа В особенностей музыки Уэббера, сразу отметим, что свойства познания тоже обнаруживают себя через изучение продуктов творчества, поскольку, как отмечает Н. Нагибина, характерное для представителей этого типа «чувственно-активное, образно-действенное познание» является, по сути, «творческим, направленным на построение желаемого образа» (Психология музыкального искусства в портретах, 2010, с. 174).

Для Эндрю Ллойда Уэббера, как и для других композиторов рассматриваемой группы, характерно тяготение к музыкально-сценическим жанрам. Так, по данным Музыкальной энциклопедии, Генделем написано около 40-ка опер (Гендель), Глюком – 107 (Глюк), Вагнером – 13 (Вагнер). Уэббер создал 13 музыкально-сценических произведений, жанровая принадлежность которых до сих пор не получила однозначного определения в научной литературе, но кроме них ему принадлежат только «Реквием» и «Вариации» для виолончели. Если учесть, что «Реквием» является родом траурной оратории, то «Вариации» оказываются в творческом наследии композитора единственным произведением, не имеющим драматической сюжетной основы.

Сюжетика уэбберовских театральных сочинений разнообразна, но ее музыкально-драматургическое воплощение неизменно отмечено сквозным развитием<sup>5</sup>. Непрерывность развития реализуется по-разному. Одним из важнейших его проявлений становится отказ от разговорных эпизодов, предпринятый уже в период работы над «Суперзвездой»<sup>6</sup>. Так был впервые опробован «европейский тип мюзикла «сквозного музыкального развития», напоминающий, скорее, оперу (так называемый «sung-through») ...» (Сахарова, 2008 а, с. 22). Впоследствии данная жанровая разновидность стала ведущей в музыкальном театре Уэббера.

<sup>5</sup>Н. Нагибина дает следующую обобщенную характеристику сценических произведений композиторов, представляющих психотип В: ««Подлинная музыкальная драма», тяготеющая к античности, реализуется в сквозном музыкальном развитии, подчиненности сцен и номеров общему драматическому развитию» (Психология музыкального искусства в портретах, 2010, с. 175).

<sup>6</sup>«Работая над «Суперзвездой», композитор и либреттист решили сначала записать музыку на виниловый диск. Посчитав, что мало кто заинтересуется разговорными диалогами в записи, Уэббер «сжал» мюзикл до восьмидесяти минут (объем двойного диска-альбома), исключил все разговорные эпизоды, придав большую динамичность музыкально-драматургическому развитию, и получил первую рок-оперу ... (Сахарова, 2008 а, с. 22).

Другим средством обеспечения непрерывности музыкального развития является применение лейттем, а также лейтмотивов, лейтгармоний, лейтритмов и даже «лейтсоноров». Этот вопрос подробно рассматривает А. Сахарова в своем диссертационном исследовании, посвященном музыкальному театру Эндрю Ллойда Уэббера (Сахарова, 2008 b, с. 21-22). Для нас же существенно не только и не столько типологическое разнообразие «лейтприемов». Не менее важна их «генетическая» связь с традиционной для академической музыки техникой, и, самое главное, – восхождение этой техники к художественным открытиям Рихарда Вагнера, принадлежащего к тому же психотипу, что и Ллойд Уэббер.

В качестве характерной черты музыкально-сценических произведений, созданных композиторами этой группы, Н. Нагибина называет единство музыки, слова и сценического действия (Психология музыкального искусства в портретах, 2010, с. 176). Выделяя в этой триаде музыку и слово, мы непременно должны рассмотреть связь между интонацией музыкальной и речевой<sup>7</sup>.

Такого рода связь, всегда имеющая то или иное место в вокальной музыке, приобрела в музыкально-сценических сочинениях Уэббера особое значение в связи с заменой разговорных эпизодов речитативами. В сочетании с особенностями музыкального мышления композитора она привела к образованию своеобразных мелодических конструкций. Среди них собственно речитативы (как сольные, так и хоровые<sup>8</sup>), а также ариозного типа мелодии, «вырастающие» из речитативных интонаций<sup>9</sup>. Подобные музыкальные характеристики при всей своей краткости очень эффективны и рельефны, что в целом характерно для музыки композиторов, представляющих психотип В<sup>10</sup> (Психология музыкального искусства в портретах, 2010, с. 176).

Эпизоды такого рода Уэббер объединяет в развернутые сцены, основываясь на приемах горизонтального (реже вертикального) монтажа. Сцену № 22 в «Эвите» композитор так и назвал: «Montage» (Che – Eva – Magaldi – Chorus – Peron). Высказывания действующих лиц лаконичны и ярко характеристичны: Че, как обычно, язвитель, Магальди – лиричен, реплики Перона носят несколько отстраненный, равнодушный и даже циничный оттенок, хор же звучит возвышенно, гимнически. Наиболее разнообразна музыкальная речь Эвы: в ней и страдание, и усталость, и лирическая теплота... Описанная сцена как нельзя лучше иллюстрирует особенность музыкальной драматургии Уэббера, роднящую его с другими композиторами его психотипа. Н. Нагибина преподносит ее следующим образом: «Высокий трагедийный пафос сочетается с бытовыми элементами, «мощное жизнелюбие героя ренессансного сатирико-фантастического романа Франсуа Рабле сочетается с высокой героикой классицистской драматургии Пьера Корнеля», – писал Р. Роллан о произведениях Генделя»<sup>11</sup> (Психология музыкального искусства в портретах, 2010, с. 176).

Основную часть статьи мы закончим еще одной цитатой из книги Нагибиной в разделе, посвященном типу В: «Попытка «реформировать или, скорее, формировать музыкальный вкус нации» реализуется в наиболее синтетичных жанрах – оратории, опере» (Психология музыкального искусства

<sup>7</sup> «Мелодия, – пишет Н. Нагибина о произведениях Генделя, Глюка и Вагнера, – находится в прямой зависимости от верной и осмысленной декламации речи» (Психология музыкального искусства в портретах, 2010, с. 176).

<sup>8</sup> Чрезвычайно интересен хоровой речитатив во второй сцене «Эвиты» (Requiem): в 9-10 тактах он представляет собой музыкальную модель ритуальной (funereal) речи, а с 11 такта распадается на короткие мотивы, в которых после 13 такта преобладает мелодическое изображение интонаций зова.

<sup>9</sup> В качестве примера назовем Сцену № 5 из «Эвиты» (Good night and Thank You), в которой ариозная мелодия Эвы является непосредственным продолжением речитатива Че. В ряде случаев из речитативных интонаций «вырастает» кантиленная мелодия, как это происходит в Сцене № 21, где речитатив Эвы плавно переходит в мелодию «Don't cry for me, Argentina».

<sup>10</sup> Отметим и то, что точность, афористичность мысли, улавливающей суть явлений, характерна также для познавательной сферы этих композиторов (Психология музыкального искусства в портретах, 2010, с. 174).

<sup>11</sup> Этот же пример подтверждает наличие у Уэббера характерных для представителей психотипа В свойств познания: «Стремление к крайностям делает образ гиперболичным. Цинизм и сарказм по поводу происходящего часто усиливает меткость характеристик» (Психология музыкального искусства в портретах, 2010, с. 174).

в портретах, 2010, с. 175). Действительно, Эндрю Ллойд Уэббер не просто предпринял попытку формирования музыкального вкуса. Он ее осуществил, причем в рамках, значительно превышающих одну нацию.

\* \* \*

Подводя итоги предпринятого исследования, отметим, что при всей эскизности нашей портретной зарисовки две из поставленных перед собой задач мы решили. Что касается третьей, то результаты ее решения можно сформулировать следующим образом:

– расширение созданного нами эскиза до масштабов портрета может быть полезным как для психологической науки, так и для музыкальной, особенно в части изучения феноменов современной музыкальной культуры и трансляции нового знания в область педагогики;

– исследование особенностей музыкальной драматургии сценических произведений Уэббера позволит адекватно квалифицировать их жанровую принадлежность, что, в свою очередь, будет способствовать определению их места в истории не только массовой, но и академической культуры;

– поместив Эндрю Ллойда Уэббера в ряд родственных ему по психотипу композиторов, заинтересованные исследователи получат возможность услышать, увидеть и понять те факты, приемы и закономерности, которые до настоящего времени были от них скрыты.

#### Литература:

1. Андрущенко, Е.Ю. Мюзиклы Э. Ллойда-Уэббера конца 1960-1980-х годов: Сюжеты. Жанр. Стилистика: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Е.Ю. Андрущенко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 26 с.
2. Вагнер Р. В. [Электронный ресурс] // Академик: сайт. – Режим доступа: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_music/1389/](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_music/1389/) (дата обращения: 10.09.2018).
3. Гендель Г. Ф. [Электронный ресурс] // Академик: сайт. – Режим доступа: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_music/1960/](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_music/1960/) (дата обращения: 10.09.2018).
4. Глюк К. В. [Электронный ресурс] // Академик: сайт. – Режим доступа: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_music/2072/](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_music/2072/) (дата обращения: 10.09.2018).
5. Игнатъев, Ф.И. Эндрю Ллойд-Уэббер как феномен современной художественной культуры: автореф. дис. ... кандидата искусствоведения: 17.00.09 / Ф.И. Игнатъев. – Санкт-Петербург, 2004. – 25 с.
6. Нагибина, Н.Л. Мастера Российского джаза. Психологические портреты / Н.Л. Нагибина. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1999. – 228 с.
7. Новости о звездах [Электронный ресурс] / HELLO!Russia: сайт. – Режим доступа: // <http://ru.hellomagazine.com> (дата обращения: 10.09.2018).
8. Популярная психология типов. Ч. 1 / Научный редактор Н.Л. Нагибина; International Institute of Differential Psychology. – Издательство ИПД, 2009. – 245 с.
9. Психология музыкального искусства в портретах. Ч. 2 / Нагибина Н.Л. [и др.]; International Institute of Differential Psychology. – Издательство ИПД, 2010. – 215 с.
10. Сахарова А. Эндрю Ллойд Уэббер: британский «король» мюзикла / А. Сахарова // Музыкальная академия. – 2008. – №2. – С. 22-28.

11. Сахарова, А.В. Музыкальный театр Эндрю Ллойд Уэббера: жанрово-стилевые модели массовой и академической музыки: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / А.В. Сахарова. – Москва, 2008. – 25 с.

12. Система типов [Электронный ресурс] // International Institute of Differential Psychology: [сайт]. – Режим доступа: <http://www.iidp.ru/learningprogram/typediag.html> (дата обращения: 10.09.2018).

13. Эндрю Ллойд Веббер [Электронный ресурс] // Портал «Родон». – Режим доступа: <http://www.rodon.org/.mus/webber/biog.htm> (дата обращения: 10.09.2018).

#### Literatura:

1. *Andrushchenko, E.Yu.* Myuzikly E. Llojda-Uehbbera konca 1960-1980-h godov: Syuzhety. Zhanr. Stilistika: avtoref. dis. ... kand. iskusstvovedeniya: 17.00.02 / E.Yu. Andrushchenko. – Rostov-na-Donu, 2007. – 26 s.

2. *Vagner R. V.* [Elektronnyj resurs] // Akademik: sajt. – Rezhim dostupa: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_music/1389/](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_music/1389/) (data obrashcheniya: 10.09.2018).

3. *Gendel' G. F.* [Elektronnyj resurs] // Akademik: sajt. – Rezhim dostupa: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_music/1960/](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_music/1960/) (data obrashcheniya: 10.09.2018).

4. *Glyuk K. V.* [Elektronnyj resurs] // Akademik: sajt. – Rezhim dostupa: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_music/2072/](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_music/2072/) (data obrashcheniya: 10.09.2018).

5. *Ignat'ev, F.I.* Endr'yu Llojd-Uehbber kak fenomen sovremennoj hudozhestvennoj kul'tury: avtoref. dis. ... kandidata iskusstvovedeniya: 17.00.09 / F.I. Ignat'ev. – Sankt-Peterburg, 2004. – 25 s.

6. *Nagibina, N.L.* Mastera Rossijskogo dzhaza. Psihologicheskie portrety / N.L. Nagibina. – M.: Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN», 1999. – 228 s.

7. *Novosti o zvezdah* [Elektronnyj resurs] / HELLO!Russia: sajt. – Rezhim dostupa: // <http://ru.hellomagazine.com> (data obrashcheniya: 10.09.2018).

8. *Populyarnaya psihologiya tipov. CH. 1 / Nauchnyj redaktor N.L. Nagibina; International Institute of Differential Psychology.* – Izdatel'-stvo IIDP, 2009. – 245 s.

9. *Psihologiya muzykal'nogo iskusstva v portretah. CH. 2 / Nagibina N.L. [i dr.]; International Institute of Differential Psychology.* – Izdatel'-stvo IIDP, 2010. – 215 s.

10. *Saharova A.* Endryu Llojd Uehbber: britanskij «korol'» myuzikla / A. Saharova // Muzykal'naya akademiya. – 2008. – №2. – S. 22-28.

11. *Saharova, A.V.* Muzykal'nyj teatr Endryu Llojd Uehbbera: zhanrovo-stilevyje modeli massovoj i akademicheskoj muzyki: avtoref. dis. ... kand. iskusstvovedeniya: 17.00.02 / A.V. Saharova. – Moskva, 2008. – 25 s.

12. *Sistema tipov* [Elektronnyj resurs] // International Institute of Differential Psychology: [sajt]. – Rezhim dostupa: <http://www.iidp.ru/learningprogram/typediag.html> (data obrashcheniya: 10.09.2018).

13. *Endryu Llojd Vebber* [Elektronnyj resurs] // Portal «Rodon». – Rezhim dostupa: <http://www.rodon.org/.mus/webber/biog.htm> (data obra-shcheniya: 10.09.2018).

#### «ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОРАТОРИЯ» – ПРЕМЬЕРА, или повторение пройденного?

*Кнох Э.С., Матиевич И.П., Мыкитенко А.С.*

Российская академия музыки им. Гнесиных

**Аннотация.** Явления, о которых пойдет речь в данной публикации, раскрываются по ходу интерактивных взаимодействий трех лиц – участников инновационного педагогического Проекта под условным названием «Дидактическая оратория». Все трое – это соавторы настоящей литературной работы и каждый произносит монологи-диалоги от своего публицистического анонима, соответственно: Автор, Архивариус, Интервьюер.

На страницах журнала наш читатель ознакомится с необычным подходом к обучению студентов основам педагогической науки. Для реализации данной задачи преподавателю потребовалось написать оригинальную музыку, тексты песен и монологов. Эта инновационная идея постепенно воплотилась в форму музыкально-театрализованного действия под названием «Gradus ad Parnassum» («Путь к совершенству»), содержащего множество номеров разных жанров. Но главное по тематической нагрузке произведение – это «Дидактическая оратория», построенная в несколько шутовском тоне, что придает произведению большую яркость и запоминаемость.

Здесь же, на полях настоящих заметок, любознательным откроется та страница жизни творческой молодежи Гнесинки, которую «невооруженным глазом» можно и не увидеть, и не услышать... не услышать истинной, сокровенной мелодии души наших студентов и их верных наставников.

**Ключевые слова:** Инновационные методы обучения студентов; Реальное воплощение личностно ориентированной педагогической модели совместной творческой деятельности; Драматизация и «карнавализация» фрагментов учебного процесса.

#### «THE DIDACTIC ORATORIO» – THE PREMIERE, or repetition of passed?

*Knokh E.S., Matievich I.P., Mykitenko A.S.*

Gnessin Russian Academy of Music

**Summary.** The events that will be discussed in this publication are revealed during the interactive interactions of three persons - participants of the innovative pedagogical Project, under the provisional name «Didactic Oratorio». All three are co-authors of this literary work and each utters monologues-dialogues from his publicist anonymous, respectively: Author, Archivist, Interviewer.

In the pages of the magazine our reader will get acquainted with the unusual approach to teaching students the basics of pedagogical science. To realize this task, the teacher (author) needed to write original music, lyrics and monologues. This innovative idea was gradually embodied in the form of a musical-theatrical action called «Gradus ad Parnassum» («the Way to perfection»), which contains many numbers of different genres. But the main thing on the thematic load of the product is «Didactic Oratorio», built in a somewhat humorous tone, which gives the product more brightness and memorability.

Here, on the margins of these notes, the page of the life of the creative youth of Gnesinka opens with an inquisitive one, which you cannot and don't see with the naked eye, and don't hear ... don't hear the true, secret melody of the soul of our students and their faithful mentors.

**Keywords:** Innovative methods of teaching students; The real embodiment of personally oriented pedagogical model of joint creative activity; Dramatization and «carnivalization» of fragments of the educational process.

## Архивариус

– В самом начале июня 2017 года, силами студентов первого курса исполнительских специальностей, состоялось концертное выступление, которое было посвящено вовсе не отчету по исполнительскому мастерству, а экзаменам по теоретической дисциплине «Музыкальная педагогика и психология», которая читается на первом курсе всем студентам в течение всего учебного года.

Это был концерт не простой, а сугубо научно-тематической направленности, и проводил его преподаватель названной дисциплины Эдуард Самойлович Кнох, который и разработал все материалы к обучающему Проекту, написал либретто сценического действия, музыку и тексты песен.

Проект был представлен в Камерном концертном зале (кл. 90). Перед началом царило оживление и даже ажиотаж: исполнители певческих номеров (solo, ансамбль, хор) беспокоились о том, все ли получится ладно и гладко, поскольку данное выступление для окончивших первый курс студентов было на самом деле премьерным. Наш преподаватель, который в данном случае выступал в качестве дирижера, волновался за всех и, прежде всего, за инструменталистов – джазовый ансамбль, классический струнный квартет, флейта. Все они были приглашенными студентами разных курсов и факультетов, поэтому был, конечно, повод у дирижера беспокоиться. Но все сложилось в тот день как нельзя лучше.

Зал заполнялся студентами и преподавателями Гнесинской Академии, подходили также гости из МГУ им. Ломоносова: от биофака и с факультета психологии. Зазвучала музыка, началось представление, и все исполнители забыли о своих тревогах, а зрители-слушатели забыли, где они находятся... На сцене воцарилась атмосфера радости, веселья и импровизационного творчества. Однако, кто же может лучше сказать об этом по существу, как не сам автор!

## Автор

– Спасибо, Инна. Я работаю уже много лет в Гнесинском Доме, и по ходу общения со студентами постоянно ищу способ облегчить задачу учащимся по овладению научно-теоретическим материалом, ищу пути более естественного для музыкантов усвоения (запоминания) научно-педагогических понятий.

А моя идея обучения молодежи наукам посредством художественной деятельности абсолютно не нова. «Все новое – хорошо забытое старое» - гласит народная пословица. И «в древнейшие времена в традиционных культурах разных регионов Земли вообще не знали никакой другой формы передачи знаний..., кроме как под музыку – через пение, танец, мелодекламацию» [4]. Об этом же говорил индийский ученый-музыковед Нараяна Менон на VII Международном музыкальном конгрессе в октябре 1971 г. [5]. Созвучные мысли можно найти также у ряда отечественных исследователей [1, 3, 6]. А ученые-педагоги А.П. Ершова и В.М. Букатов предлагают такой подход к обучению, который открывает возможность «жить в лоне реально практикующего искусства, совместно проживать урок» педагогу вместе с учениками [2].

Именно, совместно со студентами «проживать» на занятиях учебные материалы – это то, что грезилось наяву долгие дни и ночи. А помог решить задачу, как это часто бывает, его величество Случай. Однажды, занимаясь с иностранными студентами, которые плохо владели русским языком, решил подготовить для них теоретический учебный материал в форме попевок и ритмизированных мелодекламаций. Дело пошло успешно, студенты были в восторге.

Так, постепенно завязавшаяся ниточка и привела к созданию некоторой музыкальной формы, получившей затем название «Дидактическая оратория». Это нестандартное произведение построено по принципу рондо (или куплетной формы), включает разные музыкально-стилевые фрагменты. Думалось тогда, что такое разнообразие и наличие контрастов будет способствовать дополнительным возможностям приносить в художественную форму желательные юмористические краски. Повидимому, практика подтвердила это предположение.

Здесь я хотел бы обратиться к Алексею: «Как Вы полагаете, что мы можем сообщить нашим



Фото 1 Занятия с иностранными студентами

уважаемым читателям по поводу аббревиатуры ВНИИМАНС, которая по звучанию уже известна многим гнесинцам, но мало кто знает ее расшифровку? И читателям надо бы пояснить, какое отношение имеет данное буквосочетание к теме обсуждаемого здесь инновационного метода обучения.

## Интервьюер

– Спасибо за доверие. Звучание слова ВНИИМАНС напоминает известное в истории отечественной музыкальной культуры слово «Персимфанс». Но если последнее означало «Первый симфонический ансамбль», то наша аббревиатура расшифровывается как «Временный научно-исполнительский импровизационный музыкальный ансамбль», который и выступал с необычной концертно-драматической программой с целью продемонстрировать слушателям-зрителям приятный и веселый способ овладения научно-педагогическим материалом, фундаментальными понятиями педагогической науки и практики.

В связи с этим приходит на память высказывание бывшего участника ВНИИМАНСа Андрея Шнайдера: «Вся композиция выстроена очень хитрым образом: наш педагог придумал «Ораторию» так, что ее невозможно не выучить, пока идут репетиции»<sup>1</sup>.

Да, еще поясню слово «временный», которое входит в аббревиатуру: временным коллектив студентов-исполнителей называется потому, что в будущем учебном году на место сегодняшних

<sup>1</sup> Примечание 1

исполнителей придут новые первокурсники, поскольку дисциплина «Музыкальная педагогика и психология» читается только один год на первом курсе нашего вуза.

### Архивариус

– Хочу вмешаться в разговор. Если в настоящее время в общем и целом музыкально-сценическая постановка<sup>2</sup> может претендовать на своеобразный педагогически направленный мюзикл, то такое было доступно не сразу, а преподаватель шел к своей цели много лет. Причем, обратите внимание, что какой-нибудь рассказ или даже стихотворение может написать каждый, имеющий некоторые способности и желание. А музыку написать и оркестровать под силу только человеку, имеющему, кроме природного дара, профессиональные знания и мастерство. А мы знаем Эдуарда Самойловича как преподавателя психологии и педагогики. В чем здесь дело? Здесь заложена какая-то тайна! Эдуард Самойлович, раскройте нам свои секреты, это всегда так интересно и увлекательно!

### Автор

– Секрет здесь, пожалуй, только один – громадная любовь к музыке и сценическим искусствам, а также и к своим студентам. Конечно, отсутствие композиторского образования определило соответствующую трудность музыкального порядка: трудности в подготовке необходимых аранжировок для хора, для инструментальных ансамблей. Пришлось осваивать технику композиции по ходу дела. Но мы же живем в Музыкальной Академии, где существует кафедра композиции и оркестровки, на которой работают прекрасные специалисты. И я должен, не кривя душой, возблагодарить Господа Бога, что оказался рядом с такими музыкантами. Не называя других имен, считаю все же своим долгом отметить неоценимую помощь в музыкальном творчестве, которую любезно и бескорыстно оказывали мне доцент кафедры, композитор П. А. Климов, профессор кафедры В. В. Пьянков. Именно Петру Климову я обязан теми достижениями собственно в музыкальной части, которые получили признание в среде студентов, а также положительную оценку у профессоров нашего вуза и специалистов за его пределами. От «Федерального института развития образования» ведущий научный сотрудник, канд. психол. н. С. В. Максимова пишет: «...представленная работа, раскрывающая инновационный путь освоения студентами научно-понятийного аппарата теоретической педагогики ... содержит в себе уникальный материал как собственно научно-методического, так и музыкально-литературного плана...»<sup>3</sup>.

Оценку музыки «Дидактической оратории» завершает отзыв-рецензия, адресованная нам кафедрой композиции и оркестровки РАМ им. Гнесиных – заведующий кафедрой Народный артист РФ, профессор К.Е. Волков. Вероятно, читателю будет интересно ознакомиться с мнением композиторов не через «переводчика», а прямо из первых уст. Читаем: «Адекватно можно оценить творение автора музыки и текстов, если сразу усмотреть в нем юмористически-смеховую основу, восходящую к смеховой культуре европейского средневекового городского быта с его балаганами, разыгрыванием комических сцен и пр., пр. Юмористически-лирическое отношение педагога ко всему тому, что происходит в учебном процессе, уже заложено в самом названии произведения, где налицо парадокс в сочетании двух разных элементов культуры: с одной стороны, дидактика (научная, абстрактная теория обучения), а с другой – оратория (форма музыкального искусства, реализующего другие, художественные методы обобщения). Отсюда предложенный Э. Кнохом подход к обучению студентов можно охарактеризовать как карнавализация определенного фрагмента учебного процесса»<sup>4</sup>. Далее в рецензии отмечается, что музыка написана автором на достаточно профессиональном уровне.

<sup>2</sup>Под условным названием «Дидактическая оратория», или же «Gradus ad Parnassum».

<sup>3</sup>Примечание 2.

<sup>4</sup>Примечание 3.

Однако, прошу прощения у читателя, что увлекся... Поэтому с удовольствием передаю эстафету нашему архивариусу Инне Матиевич.

### Архивариус

– Концерт, о котором мы рассказываем, не явился для многих студентов, ранее прошедших курс обучения у Э.С. Кноха, неожиданностью. Инструменталисты-джазмены, как уже говорил Алёша Мыкитенко, приняли участие в концерте по зову сердца и в силу пристрастного отношения к педагогу и его музыкально-сценическому искусству. Уже весьма продвинутые студенты джазового отделения с удовольствием включились в «Дидактическую ораторию» [ВНИИМАНС], потому что знали – здесь такая атмосфера, в которой можно вполне «излить свою музыкантскую душу» и получить истинное творческое удовлетворение.

Поскольку сама идея трансляции научных знаний средствами искусства собирает вокруг себя студентов разных курсов и специальностей (и даже педагогов), то это инновационное педагогическое дело обрело в стенах РАМ им. Гнесиных статус свободного творческого студенческого содружества и получило название «Музыкальный Театр Педагогических Знаний» (МТПЗ). Был избран из числа наиболее активных участников организационный комитет, где функции председателя долгое время исполнял Артем Смирнов, студент факультета народных инструментов. В коллективе оргкомитета был разработан проект «Сертификата участника МТПЗ», который был художественно-творчески выполнен и тиражирован в Отделе планирования и организации концертной работы РАМ им. Гнесиных – начальник Мария Борисовна Облезова.



Фото 2. Сертификат участника педагогического музыкально-театрализованного концерта-фантазии Gradus ad Parnassum



Сертификаты вручались студентам, участникам концертных программ в рамках МТПЗ, вручались также преподавателям, которые теми или иными средствами оказывали нам помощь в подготовке и проведении концертно-педагогических выступлений. О том, как конкретно осуществлялось взаимодействие студенческого МТПЗ с профессорско-преподавательским корпусом нашей Академии, попросим рассказать его научного и художественного руководителя Э.С. Кноха.

#### Автор

– Действительно, наша идея нашла отклик в душе и профессиональном сознании многих педагогов РАМ им. Гнесиных, преподавателей самых разных специальностей: от исполнительских направлений до ИТК. «Следует отметить, - пишет доцент кафедры эстрадно-джазового пения Владимир Исаакович Розанов, - две функции проекта «Музыкальный театр педагогических знаний». Во-первых, мотивационно-информационное воздействие на студентов; во-вторых – развивающее. Последнее особенно замечается за моими студентками, которые участвовали в репетиционном процессе и в выступлениях: они, как мне теперь видится, получают дополнительный импульс к совершенствованию своего исполнительского мастерства и повышению творческого самочувствия»<sup>5</sup>.



Фото 3. На сцене актеры Музыкального театра педагогических знаний -участники хоровой группы. Исполнение вокализа во время джазовых импровизаций.

<sup>5</sup> Примечание 4.

Особенное явление педагогического плана, обнаруженное доцентом В.И. Розановым, не может нас не радовать. Дело в том, что теоретическая учебная дисциплина «Музыкальная педагогика и психология» всегда считалась далекой от живого музыкально-исполнительского процесса, а теперь же на самом деле «ворвалась» в самую гущу музыкально-учебного творческого процесса, в один из центров творческой студенческой жизни Академии Гнесиных.

Предоставим дальнейшее слово архивариусу Инне Матиевич, которая повеждает нам о событиях теперь уже далекого 2014 года. Тогда, впервые в истории Гнесинского Дома, был проведен праздник «День первокурсника», по содержанию непосредственно связанный с МТПЗ и его «Дидактической ораторией».

#### Архивариус

– Да, действительно, «День первокурсника» состоялся 3 октября 2014 года, и праздничное мероприятие проходило в Малом концертном зале РАМ им. Гнесиных. Такого рода событие случилось впервые в истории гнесинских учебных заведений. Праздник для студентов, только что поступивших в нашу Академию, готовили два человека, авторы этой идеи – Э.С. Кнох и Советник ректора РАМ им. Гнесиных по воспитательной работе со студентами И.И. Козлов. Основная идея студенческого праздника заключалась в том, чтобы новичкам раскрыть одну из страниц многочисленных вариантов творческой жизни гнесинцев. И в качестве творческой единицы был предложен МТПЗ, ВНИИМАНС которого составили студенты второго и третьего курсов, ранее проходивших обучение у преподавателя Э.С. Кноха. Силами этих студентов был исполнен музыкальный спектакль-фантазия «Gradus ad Parnassum», который в наглядной и художественно-образной форме продемонстрировал первокурсникам сущность профессии музыканта-педагога, её сложность, ответственность и высокое общественное значение.

ДЕЙСТВУЮЩИЕ ЛИЦА:	ИСПОЛНИТЕЛИ:	РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ МУЗЫКИ ИМ. ГНЕСИНЫХ
Молодая начинающая преподавательница	– Анна Яковлева (студ. 2 курса вокального факультета)	Кафедра общегуманитарных дисциплин Студенческий совет
Добрый Маг-Волшебник	– Святослав Бабушкин (студ. 2 курса, кафедра нац. инстр.)	представляет монотематический музыкальный спектакль-фантазию
Лектор, Великий Магистр Академик всех педагогических наук Музы: «Педагогика» «Психология»	– Андрей Шнайдер (студ. 2 курса вокального факультета) – Илья Хардинов (студ. 2 курса вокального факультета) – Мария Каламагина (студ. 2 курса оркестр. дир.) – Анна Терещенко (студ. 2 курса, кафедра нац. инстр.)	<b>“GRADUS AD PARNASSUM”</b> (путь к мастерству)
Ведущие	– Анна Федоренкова (студ. 2 курса вокального факультета) – Борис Жуков (студ. 3 курса вокального факультета)	Автор либретто и музыки, научный и художественный руководитель проекта «Музыкальный Театр Педагогических Знаний», старший преподаватель – <b>Э. С. Кнох</b>
Ученики	– Студ. 2 курса факультетов ДХ и ХНП, концертмейстер Андрей Митрохов	3 октября (пятница) 2014 г. Концертный Зал <b>начало в 19.00</b>
Хор	– Студ. разных курсов разных специализаций (факультетов)	Режиссер-постановщик – Екатерина Петрова Весь состав исполнителей – это ВНИИМАНС
Струнный квартет	– студенты 2 курса оркестрового факультета, концертмейстер Мадина Кучкарова	
Джазовый ансамбль	– студенты 2 курса факультета МИЗ, концертмейстер Матвей Григорьев	
Партия фортепьяно	– Салима Кенчешаева (студ. 2 курса фортепьянного факультета)	

Фото 4. Программа спектакля

Программа музыкального спектакля была отпечатана в типографии и вышла под шуточным названием «Шпаргалка студенту по дисциплине “Музыкальная педагогика”» (к изучению этого предмета новички должны были приступить уже в следующем семестре).

#### Шпаргалка студенту по дисциплине «Музыкальная Педагогика»

Лирическая песня «Наша сказка» распахивает двери в мир художественной фантазии и одновременно – надо себе представить – в мир знаний реального бытия.

Молодому специалисту подчас не хватает свободного полета фантазии, творческого порыва, смелости, отваги, любви к своим ближним и просто к соотечественникам. Так, у молодого начинающего музыканта-педагога (главной героини) поначалу отсутствуют многие эти качества, без которых трудно работать, невозможно вызвать учеников на доверительный тон в общении. И мы увидим, как монотонно и неинтересно она объясняет детям, потому что не может (или не хочет) проникнуться их интересами, их психологией. Свою горечь и досаду Героиня выражает в песне «Тревоги молодого педагога».

По традиционным представлениям в педагогике все ответы на вопросы учащихся может получить на лекции. Однако, даже при качественной работе лектора студент не сможет впитать важные научные понятия, если к лекции он не подготовлен. И много труднее это сделать, если в роли лектора выступает симпатичный, но полусумасшедший и заумный «мудрец» Дон Карло Магнус (тема лекции «Как лучше детей учить»). Неудивительно, что Героиня не поняла, что такое принципы обучения и как их соблюдать в работе.

Добрый Волшебник знает, что для успеха в общении с детьми педагогу необходимо обладать оптимизмом, верой в ребенка и развитым чувством юмора. Педагог должен быть изобретателем и уметь фантазировать, создавать новое и интересное. О том, как достичь этого, поведал нашей Героине всеведущий академик Нострамигапопулос (дуэт «Смех, любовь и фантазия»), вызванный Волшебником из Царства Знаний:

- надо осваивать педагогическое наследие классиков;

- надо познать свою душу и «вытащить» из «глубины ее веков» богатый опыт человечества (архетипы по К. Юнгу);

- через любовь к Богу и детям педагог выступает на сцене педагогических действий как добрый и могучей души актер, но играющий самого себя – профессионала, который своим примером создает уверенную, спокойную творческую атмосферу на уроке;

- подобно режиссеру, педагог моделирует учебные действия учеников, которые ведут их к успеху и счастью.

Да здравствует Прозрение! Оно свершилось в душе нашей Героини (песня «Прозрение»):

- она поняла «волшебное» значение педагогических наук;

- она стала «слышать» ученика, в ее душе зазвучали его мысли и ноты;

- музыкант-педагог осознала, что гуманизм открывает возможность приобщать детей к ценностям культуры и эмоциональному опыту поколений.

В «Дидактической оратории» озвучиваются важнейшие понятия педагогической науки и практики: цели обучения и воспитания, содержание образования (в его структурном составе четырех компонентов), методы работы педагога и, наконец, принципы дидактики\*.

**P.S.** Вступайте в ряды ВНИИМАНС и в Музыкальный Театр Педагогических Знаний! Жизнь будет краше!

\* Дабы не терять времени впустую, следует законспектировать информацию прямо в зале во время исполнения «Дидактической оратории».

#### Фото 5. Страницы программы спектакля. «Шпаргалка студенту по дисциплине “Музыкальная педагогика”»

«Мы, студенты первого курса, – писал Артём Смирнов, находившийся в то время в зале среди зрителей, – получили массу положительных эмоций и праздничное настроение. Это представление нас вдохновило на труд и стремление к достижению своих целей... Нам безумно понравилось настроение участников, а ещё больше попадание в сказочную атмосферу добра и света.. Здесь... поднимается вопрос не только о воспитании нового поколения, но и исправления старших наших товарищей»<sup>6</sup>.

#### Автор

– Дорогая Инна! Вы слишком увлеклись и «отбираете хлеб» у Алексея Мыкитенко, поскольку брать интервью у студентов – это его прерогатива. Давайте предоставим ему возможность обнародовать имеющиеся у него материалы по поводу того «Дня первокурсника».

<sup>6</sup> Примечание 5.

#### Интервьюер

– Спасибо, у меня, конечно, есть чем дополнить уже сказанное. Интересными будут строчки из заметок группы студентов тогдашнего второго курса, специализирующихся по музыкальной педагогике в рамках ИТК факультета. «Прошёл концерт, и, выйдя из аудитории, можно было увидеть радостные эмоции на лицах, как участников мероприятия, так и зрителей. В атмосфере этого общего события царили радость, веселье и понимание... Несомненно, студенты-участники концерта приобрели дополнительный музыкальный опыт в концертмейстерском искусстве и в коллективных формах творческой деятельности».<sup>7</sup>

Примечательные слова высказали тогда участники представления Аня Яковлева (Soprano) и Илья Хардинов (Tenor), исполнители главных музыкальных партий своих сценических героев. Они писали в своем отзыве на случившееся: «В процессе совместного творчества нам посчастливилось сделать много новых интересных вокально-сценических открытий. Почувствовать и раскрыть образ наших героев нам помог замечательный педагог и по-настоящему творчески одаренный человек – Эдуард Самойлович Кнох... Эта работа стала важным этапом в нашем творческом профессиональном совершенствовании».<sup>8</sup>

В настоящее время Илья продолжает учиться в магистратуре нашей Академии. При личной встрече он сказал мне следующее: «Очень интересным был поиск средств для раскрытия моего героя – академика Нострамигапопулоса; Сценическая работа, с которой я встретился впервые, увлекла меня – тогда это было в новинку. Уникальность спектакля «Gradus ad Parnassum», построенного на основе расширенного содержания «Дидактической оратории», состоит в том, что материал учебного предмета подан в игровом виде, и таким образом он усваивается легче и с большим интересом».<sup>9</sup>

Я поблагодарил Илью Хардинова, пожелал ему дальнейших творческих успехов в освоении всё новых и новых вокальных партий и вернулся в нашу «редакционную коллегия».

#### Автор

– Дорогие мои студенты, прекрасные собеседники! Предлагаю всем нам вместе отправиться к И. И. Козлову и взять у него интервью, которое будет заключительным в наших диалогах, и, надеюсь, подведёт черту под нашими слишком затянувшимися рассуждениями.

\* \* \*

Советник ректора по воспитательной работе со студентами, канд. филос. н. И.И. Козлов радушно принял нас в своём рабочем кабинете. «Первое моё знакомство с вашей музыкально-театрализованной постановкой, построенной на основе так называемой «Дидактической оратории», состоялось в 2014 году, когда мы решили провести «День первокурсника». Присутствуя на черновой репетиции (она проходила на сцене нашего БКЗ), я наблюдал за действиями студентов-актёров. Меня тогда охватило удивление и какое-то странное чувство: было совсем не понятно, как можно связать происшедшее на сцене с академическими целями и задачами...».

Но, согласитесь, Иван Иванович, что необычность, непредсказуемость и даже парадоксальность некоторой развёртывающейся ситуации может оказывать на зрителя и самих исполнителей сильное увлекающее воздействие и в определённой мере повышать (развивать) мотивацию, интерес к тому, что делается на сцене. А на подмостках театральными и музыкально-художественными средствами моделируется важнейшая часть учебной дисциплины – системная основа, «клеточка» практической педагогической действительности.

«Да, Вы правы, – продолжает высказывать свои мысли и впечатления представитель ректората РАМ им. Гнесиных, – я тоже считаю, что подобное действие развивает студентов и служит той

<sup>7</sup> Примечание 6.

<sup>8</sup> Примечание 7.

<sup>9</sup> Примечание 8.

неформальной площадкой, где студенты могут проявить себя, раскрыть те свои таланты, которые не проявляются в академической лекционной атмосфере. По роду своей должности я обращаю внимание на социально-психологические аспекты жизни студенческого сообщества. И в этой связи могу сказать, что участникам вашего инновационного педагогического Проекта<sup>10</sup> открываются дополнительные возможности познакомиться со своими сокурсниками ближе, поскольку неформальная обстановка создаёт условия к этому. Я надеюсь, – продолжает Иван Иванович, – что в развитии этого Проекта будет поставлено многообразие, будут найдены новые формы, новые средства для решения учебно-методических и воспитательных задач».<sup>11</sup>

#### Литература

1. *Владышевская Т. Ф.* Ранние формы древнерусского искусства: Автореферат канд.дис. 17.00.02. М., 1976.
2. *Ершова А. П., Букатов В. М.* Режиссура урока, общения и поведения учителя, М.:МПСИ; Флинта, 2006.
3. *Иванчикова О. С.* Свободные вариации на тему «Нетрадиционные методы музыкального воспитания», Симферопольское муз. уч. им. П. И. Чайковского, 2003.
4. *Кнох Э. С.* Опыт обучения студентов, будущих музыкантов, педагогике с использованием музыкально-театрализованного действия //Философия и искусство: Материалы IV международной конференции/ Отв. ред. Т.П. Заборских. М.: РАМ им. Гнесиных, 2015. С. 275-285
5. *Менон Н.* Музыкальная культура народов: традиции и современность // Музыкальная культура народов. Традиции и современность: Материалы VII Международного музыкального конгресса: М., 6 – 9 октября 1971г. / Отв. ред. Б. Ярустовский.
6. *Пискунов А. И.* История педагогики. Ч.1, От зарождения воспитания в первобытном обществе до сер. 18 в.: учеб. пособие / Под. ред. академика РАО А. И. Пискунова М., 1997.

#### References

1. *Vladyshevskaya T. F.* Rannie formy drevnerusskogo iskusstva [Early forms of Old Russian art] Avtoreferat kandidatskoj disertacii 17.00.02 [Abstract of candidate's thesis 17.00.02] М. [Moscow], 1976.
2. *Ershova A. P., Bukatov V. M.* Rezhissura uroka, obshcheniya i povedeniya uchitelya [Directing the lesson, communication and teacher behavior] М.:МПСИ; Flinta [Moscow: Moscow state University of psychology and social Sciences; Publishing house: Flinta], 2006.
3. *Ivanchikova O. S.* Svobodnye variacii na temu «Netradicionnye metody muzykal'nogo vospitaniya» [Free variations on the theme «non-Traditional methods of musical education»] Simferopol'skoe muzykal'noe uchilishche im. P. I. Chajkovskogo [Simferopol musical College n. a. P. I. Tchaikovsky], 2003.

<sup>10</sup>«Проект» надо понимать как профессионально-педагогический термин, за которым кроется «Дидактическая оратория» в качестве музыкально-театрализованного процесса.

<sup>11</sup> Примечание 9.

4. *Кнох Э. С.* Опыт обучения студентов, будущих музыкантов, педагогике с использованием музыкально-театрализованного действия [The learning Experience of students, the future musicians, pedagogy with the use of musical-theatrical action] // *Filosofiya i iskusstvo: Materialy IV mezhdunarodnoj konferencii* [Philosophy and the arts: proceedings of the IV international conference] / Отв. ред. Т. П. Заборских [Responsible editor T. P. Zaborsky]. М.: РАМ им. Гнесиных [Moscow: RAM n. a. Gnesin], 2015. P. 275-285.

5. *Менон Н.* Музыкальная культура народов: традиции и современность [Musical culture of Nations: traditions and modernity] // *Muzykal'naya kul'tura narodov: tradicii i sovremennost': Materialy VII Mezhdunarodnogo muzykal'nogo kongressa* [Traditions and modernity: Materials of VII International music Congress] / Отв. ред. В. Ярустовский [Responsible editor Boris Yarustovskij]. М. [Moscow], 6 – 9 October 1971.

6. *Piskunov A. I.* Istoriya pedagogiki. CH.1, Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obshchestve do ser. 18 v.: ucheb. posobie [The History of pedagogy. Part 1, from the origin of education in primitive society until the middle of the 18th century: textbook / Pod red. akademika RAO A. I. Piskunova [Edited by academician of RAO A. I. Piskunov] М.[Moscow], 1997.

#### Примечания

1. *Шнайдер Андрей*, (студент РАМ им. Гнесиных) «Отзыв участника двух представлений». РАМ им. Гнесиных, кафедра сольного академического пения, 2015.
2. *Максимова С. В.* (вед. н. с., канд. психол. н.). «Отзыв на методическую разработку старшего преподавателя кафедры общегуманитарных дисциплин Э.С. Кноха». М.: ФГАУ «Федеральный институт развития образования», 2014
3. *Волков К. Е.* (зав. каф.), Климов П.А., Пьянков В.В., Чернов Г. В. «Отзыв-рецензия на музыкально-сценическую постановку «Дидактическая оратория» Э.С. Кноха. РАМ им. Гнесиных, кафедра композиции и оркестровки, 2017.
4. *Розанов В. И.* (доцент) «Отношение» РАМ им. Гнесиных, кафедра эстрадно-джазового пения, 2017.
5. *Смирнов, Артем* (студент РАМ им. Гнесиных). «Посвящение первокурсников. Отзыв». РАМ им. Гнесиных, кафедра «Национальные инструменты народов России», 2014.
6. *Латушкина С., Анисимова К., Ковтунова М.* (студентки РАМ им. Гнесиных). «Впечатления от концерта и пожелания музыкальных педагогов 2-го курса». РАМ им. Гнесиных, ИТК факультет, 2017.
7. *Яковлева Анна* (выпускница РАМ им. Гнесиных), Хардилов Илья (магистрант РАМ им. Гнесиных). «Письмо декану вокального факультета РАМ им. Гнесиных, профессору Н. А. Дмитриевой». – РАМ им. Гнесиных, кафедра сольного акад. пения, 2017.
8. Из интервью Ильи Хардилова (магистранта кафедры сольного акад. пения РАМ им. Гнесиных), данного Алексею Мыкитенко 04 декабря 2017 г.
9. Из интервью И. И. Козлова (Советника ректора РАМ им. Гнесиных), данного группе авторов настоящей статьи 5 декабря 2017 г.

## РОЛЬ И МЕСТО ПСИХОЛОГИИ ИСКУССТВА В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ Л.С.ВЫГОТСКОГО

*Кравцова Е.Е.*

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО

**Аннотация.** В статье последовательно доказывается, что психология искусства играет важную роль в предложенном Л.С. Выготским теоретическом подходе. Особое внимание уделяется игре, которая, с точки зрения автора, является единицы всей культурно-исторической теории

**Ключевые слова:** культурно-историческая психология, психология искусства, игра, неклассическая психология, экспериментально-генетический метод, дупозиционность.

## THE ROLE AND THE PLACE OF PSYCHOLOGY OF ART IN CULTURAL AND HISTORICAL PSYCHOLOGY OF L.S. VYGOTSKY

*Kravtsova E.E.*

Institute of studying of the childhood, family and education of Russian Academy of Education

**Summary.** In article it is consistently proved that the psychology of art plays an important role in the theoretical approach offered by L.S. Vygotsky. Special attention is paid to a game which, from the point of view of the author, is units of all cultural and historical theory

**Keywords:** cultural and historical psychology, art psychology, game, nonclassical psychology, experimental and genetic method.

Один из известных зарубежных исследователей творчества Л.С. Выготского подсчитал, сколько раз в текстах автора культурно-исторической теории встречается термин «зона ближайшего развития», и, убедившись, что это понятие Л.С. Выготский использует значительно меньше, нежели другие понятия, сделал вывод о том, что термин «зона ближайшего развития» является проходящим и совсем не существенным для понимания особенностей предложенной Л.С. Выготским теории.

С этих позиций, психология искусства оказывается еще менее значимой для понимания той психологии, которая, с легкой руки одного из учеников Л.С. Выготского, Данила Борисовича Эльконина, стала называться неклассической.

Но не соглашаясь с Сэтом Чаклиным, утверждающим, что понятие зоны ближайшего развития не является сущностным понятием культурно-исторической психологии, хочу подчеркнуть, что во многом именно психология искусства, несмотря на сравнительно небольшое количество работ, определила особенности того подхода, который привлекает к себе внимание ученых и практиков разных стран и является востребованным специалистами разных профессий.

Хорошо известно, что первая психологическая работа Л.С. Выготского, «трагедия о Гамлете, принце датском У. Шекспира, которую он написал в 1915 году, будучи на каникулах в Гомеле. Окончательный вариант датирован 14 февраля – 28 марта 1916 года и был сделан в Москве. Опубликовано, правда, с купюрами это произведение Л.С. было спустя 52 года в качестве приложения к первому изданию

Психологии искусства.

Можно попытаться выделить с помощью этой работы некоторые особенности предложенной Л.С. Выготским значительно позже неклассической психологии. Во-первых, Л.С. Выготский был и остается, чуть ли не единственным психологом, который реализовал идею Маркса о том, что ключ к анатомии обезьяны лежит в анатомии человека. Он пошел не от анатомии и физиологии, которые, безусловно, очень важны для понимания человека, а от зрелого, сформированного, очень интеллектуально развитого и рефлексующего героя, каким у Шекспира представлен Гамлет.

Много лет спустя ученик ученика Выготского В.В. Давыдов, занимаясь проблемами развития воображения, настоятельно подчеркивал, что воображение имеет место там, где целое предшествует частям. В этой связи можно сказать, что Выготский в свои 19-20 лет сумел использовать воображение для того, чтобы уже в этой своей первой работе начать строительство новой психологии, которую впоследствии Д.Б. Эльконин назвал неклассической. Кстати, воображение во многом является ключевым понятием культурно-исторической психологии.

Во-вторых, в работе «трагедия о Гамлете, принце датском У. Шекспира» Л.С. Выготский разделяет внешние признаки и внутренние механизмы поступков человека. Это позволяет автору будущей культурно-исторической психологии находить психологическую «единицу» того или иного поступка или поведения и анализировать ее развитие и особенности внешней реализации.

В-третьих, в своей первой психологической работе, посвященной анализу произведения В. Шекспира «Гамлет» Л.С. Выготский и приходит к идее переживания, которое, по его мнению, является единицей психического развития. При этом Л.С. Выготский настоятельно подчеркивает, что в единице представлено все то, что присутствует в целостной психической жизни человека.

В-четвертых, есть весомые основания говорить, что в работе о принце Гамлете прослеживаются основы идеи Л.С. Выготского о важности сознания и его вывода о том, что именно сознание должно стать предметом психологической науки.

Наконец, в-пятых, не будет большим преувеличением сказать, что в своей первой психологической работе Л.С. Выготский продемонстрировал новый психологический метод, который он назвал экспериментально - генетическим. По мнению Л.С. Выготского, особенности той или иной науки связаны с ее методом. Проектирующий метод, как его называют в современной психологии, позволяет моделировать процессы развития. Таким образом, Л.С. Выготский воссоздает (моделирует) процессы развития, благодаря которым можно увидеть и понять, что происходит с героями произведения Шекспира на протяжении пьесы.

Постановка проектирующего метода во главу угла неклассической психологии с самого начала позволяет сделать два важных вывода. Во-первых, становится очевидным, что для культурно-исторической психологии и для психолога, который в ней работает, в первую очередь важна динамика – развитие, а не набор статических показателей и даже корреляция между ними. Во-вторых, сам по себе проектирующий метод Л.С. В. в корне отличен от других методов, в частности от широко используемых сейчас проектов и не менее популярного в психологии формирующего метода. Можно назвать три главных особенности метода, предложенного Л.С. Выготским.

Первое отличие связано с тем, что и в проектах и в формирующем эксперименте есть тот, кто их организует, контролирует, оценивает, тогда как проектирующий метод у Выготского всегда включает в себя, говоря современным языком, экспериментатора. Иными словами, тот, кто организует, проводит, использует проектирующий метод, в первую очередь, является полноправным и полноценным участником этого исследования. Проектирующий метод в культурно-исторической психологии, позволяющий моделировать процессы развития, предполагает развитие, прежде всего, тех, кто его задумал, и реализует на практике. Иными словами, если предполагается, что в процессе проектирующего метода у ребенка или у взрослого в процессе обучения должны развиваться какие то качества и/ или способности, необходимо организовать и обеспечить развитие педагога и организатора этого обучения.

Второе отличие проектирующего метода Л.С. В. связано с тем, что в нем рассматривается не каким субъект, его отношения, его поступки и т.п. должны быть, а какими они могут быть. Иными словами, если проекты, как и формирующий эксперимент ориентированы на определенные параметры – формирование быстрого чтения, овладения слепым печатаньем и т.п., то проектирующий метод позволяет понять, как этого можно достичь, как разные по характеру, особенностям нервной системы, полу, возрасту и т.п. люди, входят в тот или иной процесс, как ориентируются в нем, как и при каких обстоятельствах можно избежать у них эмоционального выгорания и т.п.

Только в таком случае может быть реализовано **вариативное обучение**, которое сейчас занимает умы теоретиков и практиков образования.

Наконец, третье отличие проектирующего метода от формирующих экспериментов и проектов касается их результатов. Если первые ориентированы на реальный практический результат, то экспериментально-генетический метод это, прежде всего, исследовательский научный метод, который в зависимости от полученных результатов может стать основой для изменения образовательной программы, для построения системы коррекционной работы, для развития детско-родительских отношений и т.п.

Итак, экспериментально-генетический метод, как его себе представлял Л.С. Выготский был и остается лакмусовой бумажкой, с помощью которой можно отделить классическую психологию от неклассической. Что же отличает классическую психологию от неклассической? Чем же в самом деле отличен культурно-исторический подход от всех предшествующих ему и многих, возникших много лет спустя?

Если анализировать жизнь и творчество Л.С. Выготского, то легко увидеть, что он всю жизнь занимался проблемами психологии искусства, и что психология искусства была для него во многом альфой и омегой его новой неклассической психологии. Одновременно он решал проблемы трудностей в развитии детей, определял специфику обучения детей с ограниченными возможностями, выделял соотношение обучения и развития. И оба эти направления помогали Л.С. Выготскому решать проблемы, которые его волновали. Более того, можно даже сказать, что работа в психологии искусства не мешала, а помогала решать проблемы, как сейчас принято говорить, общей, возрастной и педагогической психологии. А решение проблем этих и многих иных отраслей психологии не отвлекало его внимания от психологии искусства.

Эта особенность Л.С. Выготского позволяет говорить о том, что в своем творчестве все время был **двупозиционен**. Иными словами работая ли с детьми с ограниченными возможностями, рассматривая ли взаимосвязь аффекта и интеллекта, пытаясь ли с единомышленниками построить универсальный язык искусства, Л.С. Выготский одновременно находился на двух позициях. Это позволяло ему рассматривать одну и ту же проблему с разных точек зрения, в разном контексте.

Если воспользоваться терминологией Курта Левина, Л.С. Выготский находился в «точке во вне». Именно эта позиция позволяла ему легко выходить из любой ситуации или проблемы и разносторонне их анализировать. Кстати сказать, сам Л.С. Выготский придавал такой позиции, выделенной К. Левиным большое значение и использовал для анализа различных понятий психологии.

Любопытно, что сказанное можно подтвердить рассказом вдовы Л.С. Выготского, Розы Ноевны Выготской, которая отмечала, что ее муж одновременно работал над статьями и книгами, посвященными самой разной тематике. Двусубъектность творчества Л.С. Выготского можно также увидеть в одинаковых примерах, на которые он ссылается, обсуждая, например, особенности развития воображения в детском возрасте и проблему произвольности.

Итак, есть основания предположить, что предложенная Л.С. Выготским культурно-историческая теория в отличие от других теорий и концепций отличается двупозиционностью. Именно эта особенность культурно-исторической психологии делает ее неклассической наукой и позволяет по-новому осветить предмет психологической науки.

Проиллюстрируем сказанное на примере введенного Л.С. Выготским понятия высшие

психические функции. По мысли автора культурно-исторического подхода, натуральные психические функции в процессе развития становятся высшими психическими функциями. Если рассматривать эти особенности культурно-исторического подхода с позиций классической науки, то ее предметом становятся высшие психические функции. Однако нельзя не согласиться с одним из исследователей творчества Л.С. Выготского, А.А. Пузыреем, который подчеркивает, что Л.С. Выготский не занимается ни натуральными психическими функциями, ни высшими, он исследовал процесс, как натуральные функции становятся высшими, культурными. Для того, чтобы реализовать такую парадигму, то есть исследовать процесс превращения натуральных психических функций в высшие исследователь должен одновременно находиться на двух позициях – он должен учитывать и то, чем владеет человек сегодня, и его зону ближайшего развития.

Итак, есть основания говорить, что предложенная Л.С. Выготским неклассическая психология отличается двупозиционностью. Эта двупозиционность неклассической психологии обуславливает совершенно иную практику, построенную на ее основе. Можно выделить три характеристики такой практики. Первая характеристика связана с тем, что тот, кто ее организует или тот, кто ею управляет, оказывается непосредственным участником этого процесса. Иными словами, если родитель, педагог, психолог, учитель и т.п. пытается сконструировать развивающее обучение в рамках неклассической психологии, он развивается так же, как его ученики, дети, участники этого процесса. В противном случае, с одной стороны, и обучение не будет развивающим, а те, кто его организует и контролирует, будут страдать от эмоционального выгорания, использовать однотипные приемы и методы, не будут развиваться профессионально и т.п.

Вторая характеристика практики, построенной на неклассической психологии, связана с тем, что она конструируется на двух основах. Так, к примеру, разрабатывая образовательную программу, взрослый, с одной стороны, ориентируется на закономерности психического развития в онтогенезе, а, с другой стороны, на индивидуальные особенности того или иного ребенка. Именно такая особенность и обеспечивает ориентацию на развитие личности каждого участника данного процесса.

Наконец, третья характеристика практики, ориентированной на неклассическую психологию, связана с ее глобальностью. Поясню сказанное на примере. В разных странах появляются исследователи или практики, которые меняют какую-то одну характеристику в жизнедеятельности ребенка, считая, что это ведет к его психическому или личностному развитию. Например, вводят новый раздел математики, или даже меняют всю логику обучения математике в детском саду или начальной школе. Аналогичным образом обстоит дело, когда меняют отношения родителей к каким-то чертам детского характера, ничего не меняя в социальном статусе ребенка в дошкольном учреждении или наоборот, проводят какое-то обучение в детском саду, не принимая во внимание семью ребенка. Особенности новой практики, практики, построенной на основе неклассической психологии, в том, что она охватывает все стороны жизнедеятельности ребенка. Конечно, если речь будет идти о специальных исследованиях, то необходимо выделить какие-то факторы, развитие которых изучается или отношения или связь, между которыми устанавливаются, однако это будет не практика новой психологии, а предмет психологических или педагогических изысканий.

Представляется, что именно двупозиционность, которую реализовал Л.С. Выготский, обеспечивает непосредственную связь глобальных теоретических идей и конкретных практик. Уже упомянутый в данном сообщении Сэт Чаклин пишет о практической методологии культурно-исторической теории. Есть основания говорить, что именно возможность использования в разных социальных практиках теоретических идей и делает этот подход популярным и востребованным разными специалистами во всем мире.

Проиллюстрировать сказанное можно с помощью понятия «игра», которое, кстати, тоже не часто используется в текстах Л.С. Выготского. Есть всего одна работа, посвященная игре, есть некоторые размышления, опубликованные в книге Д.Б. Эльконина «Психология игры», да еще есть пару работ, посвященный воображению, в которых тоже упоминается игра. Одновременно есть несколько статей

Л.С. Выготского, в которых он анализирует игру актеров в том или ином спектакле или сравнивает игру разных актеров, исполняющих одну и ту же роль.

Закономерно возникает два вопроса. Первый вопрос связан с тем, является ли подход к игре важным для понимания особенностей предложенной им психологии. Второй вопрос касается наличия или отсутствия связи между детской игрой и игрой актеров.

Для того, чтобы ответить на первый вопрос, обратимся к критерию игры, предложенному Л.С. Выготским. Он считает, что в основе игры лежит воображаемая ситуация. При этом, воображаемая ситуация понимается Л.С. Выготским как пространство между реальным (оптическим, как он его называет) и смысловым (мнимым) полем. Соответственно для того, чтобы понять, организовать игру, даже для того, чтобы в ней участвовать надо одновременно удерживать реальность (оптическое поле) и свой замысел.

Кстати сказать, рефлексия собственного замысла позволяет отличать воображение от творчества. Если воображение детерминировано особой надситуативной внутренней позицией, позволяющей внести свой смысл в предмет, отношения между предметами, целостную ситуацию и т.п., то в творчестве человек должен одновременно ориентироваться не то, что он вообразил и на то, как это воображение реализовать в реальности. Отсюда можно сделать два важных вывода. Первый вывод касается не просто тесной связи воображения и творчества, но и то, что творчество можно развивать с помощью воображения. Второй вывод связан с тем, что для любого творчества человек должен уметь не просто что то вообразить или придумать, но четко рефлексировать свой замысел.

Представляется, что именно эта особенность творчества лежит в основе того, что игры, в том числе и детские было принято называть творческими. Уже этот поверхностный анализ игры с позиций Л.С. Выготского позволяет считать, что игра и подход к ее пониманию во многом могут считаться той единицей культурно-исторической психологии, которая содержит в себе все особенности целостного подхода Л.С. Выготского.

Ответ на второй вопрос о связи детской игры с игрой актеров тесно связан с ответом на первый вопрос. Если рассматривать игру с точки зрения Л.С. Выготского – с позиций наличия воображаемой ситуации, то оказывается, что между этими разными, на первый взгляд, понятиями, есть много общего. Более того, именно это общее делает игру игрой независимо от того, кто играет – ребенок или взрослый, любитель или профессионал, в специальной деятельности или в жизни.

Маленький мальчик играет в солдатиков, говорит разными голосами, строит диалоги, конструирует сражения. На вопрос мамы о том, кто он (там сражаются два войска) ребенок отвечает: «Я их судьба»

Девочка играет с собственной мамой, изображая котенка. Она говорит тоненьким голосом: «Ой мама, хочется пить, дай мне молочка». Через некоторое время, ребенок совсем другим голосом просит маму попить и возмущается, когда мама предлагает ей молоко : «Ты же знаешь, я молоко не люблю».

Молодой учитель, входя в класс, начинает изображать строгость. Он требует дисциплины, не разрешает задавать лишних вопросов, всячески пресекает пустые, не относящиеся к теме урока разговоры. Но в выходные, отправившись со своими учениками в поход, не просто всячески поддерживает все то, что запрещалось на уроке, но сам с удовольствием подчиняется ребенку с большим, нежели у него походным опытом.

Во всех приведенных примерах отчетливо можно видеть реализацию двух позиций. Более того, есть основания говорить, что даже тогда, когда вторая позиция не реализуется, например, в изображении котенка или в образе строгого учителя, все равно она присутствует. В противном случае не будет ни двусубъектности, ни игры. Это можно хорошо увидеть с помощью других ситуаций.

Несколько лет назад было проведено большое исследование, в котором приняли участие профессиональные педагоги. После первого знакомства с ними (анализа анкет и собеседования) мы условно поделили их на две группы. В одну группу вошли педагоги, вполне удовлетворенные своей профессией и успешные в ней. В другой, значительно большей по количеству, оказались педагоги с трудностями не только в профессиональной, но и личной жизни. У многих из них были не полные

семьи, от них ушли мужья, мотивируя тем, что не хотят, чтобы их все время воспитывали и оценивали. У большинства респондентов этой группы были серьезные проблемы с собственными детьми, которым в отличие от мужей некуда было уйти.

В основной части исследования педагогов двух групп просили поиграть в педагогов. Оказалось, что если успешные педагоги смогли выполнить это задание, те, кто стал педагогом по жизни не только с ним не справились. Для них было непонятно само задание: «Как это поиграть в педагога? Я и есть педагог». Некоторые даже пытались оправдаться, ссылаясь на специфику педагогической профессии.

Итак, перед нами оказались неуспешные педагоги, которых не любили ни коллеги по профессии, ни близкие. Как им помочь?

Мы начали учить их играть. Оказалось, что многие или вообще не играли в детстве или играли только в школу, где изображали строгих и бездушных «роботов», которые требовали, оценивали, наказывали, вызывали родителей и т.п.

Процесс обучения игре был длительным и не простым. В конце мы научились играть в педагогов и тут оказалось, что вдруг стали лучше понимать своих учеников: «Я тоже в 15 лет влюбилась и мне было не учебы». Дети тоже оказались вполне нормальными : «Мне тоже не давалась физика и я ее списывала у подружки».

Что произошло? Просто педагоги начали различать свою личностную и профессиональную позиции и оказалось, что профессиональная позиция во многом похожа на игровую хотя бы тем, что она частична и управляется личностной позицией.

Другой пример в большей степени связан с темой нашего разговора и описан Сомерсет Моэмом в новелле «Театр». Главная героиня этой новеллы – Джулия Ламберт, профессиональная актриса. В начале новеллы Моэм описывает ее разговоры с сыном и мужем. Джулия нередко после какого то своего высказывания вдруг осознает, что то, что она только что сказала является словами одной ее героини из пьесы, а то, что она ответила, слова другой героини из другой пьесы.

Почему это происходит? А у Джулии тоже проблема с различением профессиональной (в данном случае с позицией героини) и личностной позиции. Правда, она пока еще постфактум осознает, что в реальной ситуации говорила не она, а одна из героинь, которых она играет на сцене.

Проблемы с различением профессиональной (игровой) и личностной позиций в большей степени проявляются у Джулии тогда, когда она оказывается в эмоциональной ситуации. Она влюбляется, а ее молодой любовник предпочел ей молодую актрису. Так случилось, что в это время Джулия играет в пьесе, где героиню бросает любовник. И она все свои эмоции, все свои переживания выплескивает на сцене. При этом ей кажется, что так хорошо как сейчас, она никогда не играла. Каково же ее удивление, когда ее муж и близкие друзья приходят за кулисы узнать, что с ней происходит и говорят, что так плохо, как сейчас, она никогда не играла.

Вероятно, благодаря способности хотя бы по результату различать реальность и содержание игры, Джулия придумывает, как ей быть и где то профессиональными способами, но, ориентируясь на личностные характеристики, «побеждает» соперницу. Она не просто замечательно играет в спектакле, она возвращает к себе любовника и славу. И...? Едет в ресторан и заказывает себе жаренную картошку, от которой вынуждена было многие годы отказываться в силу профессии. Ее личностная позиция, вернее ее содержание оказывается пустым и ничего больше, чем блюда жаренной картошки, она придумать не может.

Таким образом, оказывается, что детская и актерская игра во многом схожи, более того, есть основания говорить, что в основе актерской игры лежит игра детская, с которой, по мнению ученых и практиков, сегодня существуют серьезные проблемы.

Итак, по нашему мнению, игра может рассматриваться в качестве единицы всей культурно-исторической теории. Последнее доказательство этому, на котором хочу остановиться в данном сообщении, касается сознания, которое, по мнению Л.С. Выготского должно быть предметом психологической науки.

В возрастной психологии есть три периода, в которых, как установлено происходит качественная смена сознания. Первый период связан с младшим школьным возрастом. Есть различные данные экспериментальных исследований, свидетельствующие что в этом психологическом возрасте ребенок становится качественно иным. Так, например, Д.Б. Эльконин отмечает, что если дети дошкольного возраста «практики», им важно любой ценой достичь желаемого результата, то младшие школьники становятся теоретиками и предметом их сознания является способ выполнения задания. Хорошо известно исследование Л.В. Берцфаи, в котором детей дошкольного и младшего школьного возраста просили провести куклу по лабиринту. Оказалось, что дети дошкольного возраста любыми путями пытаются выполнить это задание, а тогда, когда кукла (Красная шапочка) оказалась у домика бабушки, то появление нового лабиринта вызывало такие же трудности, какие они испытывали, первый раз управляя куклой с помощью кнопок.

Младшие школьники сосредотачивали свое внимание не на кукле, не на домике, куда надо было куклу провести, а на кнопках и, только овладев разным нажатием разных кнопок, могли провести куклу по любому лабиринту.

Другая особенность изменения сознания в этом возрасте была зафиксирована Э.А. Голубевой, которая использовала тахистоскоп. Оказалось, что младшие школьники выделяют буквы и цифры, тогда как дети дошкольного возраста ориентированы на разные картинки.

Второй возраст, в котором эмпирически установлено качественное изменение сознания, касается старших подростков, которые отличаются появлением взрослых черт характера, таких, например, как сознательные использования волевого усилия по собственной инициативе, ответственность, реализация позиции старшего по отношению к другим.

Наконец, третий описанный период изменения сознания касается позднего юношеского возраста и/или возраста ранней молодости. В этих периодах у юношей и девушек появляется новый вид сознания, который в психологии называют профессиональным.

Я называю только три эти периода, поскольку есть много материала, свидетельствующего об изменениях сознания в этих возрастах. Скорее всего, таких периодов много больше. Например, следуя логике Л.С. Выготского, каждый возрастной кризис приводит к изменениям в сознании. Ограничиваясь только этими тремя периодами, я хочу в большей степени ориентироваться на установленные, в первую очередь, эмпирически в психологии развития периоды, связанные с изменением сознания.

Чем схожи эти периоды, такие разные, даже не соприкасающиеся друг с другом. Про первое сходство мы упомянули. В них происходит изменение сознания. Второе сходство связано с предыдущими этим возрастам периодами. Так, например, дети старшего дошкольного возраста и младшие школьники в начале этого возрастного периода с упоением **играют в школу**.

Младшие подростки из всех видов деятельности **предпочитают играть во взрослых и взрослую жизнь**.

В ранней юности возникает особый вид игры – игры в профессию. Все хорошо знают много раз описанный симптом студентов медиков, когда они начинают искать у себя и своих знакомых признаки заболеваний, которые проходят в вузе. Это же свойственно студентам психологам, стремящимся проконсультировать всех и вся по любому поводу, студентов педагогов, которые начинают даже к своим родителям относиться с педагогической позиции, делая, например, замечания по поводу ошибок в речи и т.п.

Тесную связь игры с изменениями в сознании довольно легко объяснить. Так, как уже указывалось, в игре реализуется одновременно две позиции. Но есть игра (уже говорилось о том, что позиция в игре частична, ситуативна), а есть не игра. Таким образом, человек с определенным образом «Я» («Я» концепцией), а без этого образа «я» игры быть не может, он является центральным компонентом психологической готовности к игре, реализует игру. Получается Я неигровое, которому присуще особое сознание, начинает реализовывать игру, в которой тоже есть часть неигровая, но она ориентирована на конкретную ситуацию, конкретный предмет, конкретные действия (по Л.С. Выготскому «Я»

играющий) и одновременно есть «я» как пациент, находящийся внутри игровой ситуации. От «Я» неигрового, личностного зависит характер и содержание игры, особенности позиций (ролей). В свою очередь, Я как играющий влияет и определяет особенности «Я» как пациента, а он в свою очередь постепенно меняет я играющего.

В принципе эта особенность игры лежит в основе игротерапии. Однако, нередко в игре ребенок или взрослый один – смелый, решительный, способный принимать решение, а как только игра кончается, он снова трусливый, нерешительный, не способный в переменах. Это вполне объяснимо, если игротерапия связана только с позициями в игре и не затрагивает личностную позицию человека. «Я» играющее постепенно начинает оказывать влияние на изменения личностной позиции человека, но если не создать специальных условий для того, чтобы эти изменения не ограничивались игрой, а реализовывались в реальной жизни, то и игротерапия окажется неэффективной, и сознание будет как в известной песне «каким ты был, таким ты и остался».

Итак, Л.С. Выготский предложил новую психологию, отличающуюся двусубъектностью. Ее главной особенностью, по мнению Л.С. Выготского, является экспериментально-генетический метод. Он делает культурно-историческую психологию психологией проектирующей. Проектирующая психология позволяет строить и конструировать, а не только устанавливать наличное положение дел. Даже анализ каких-то частных свойств и качеств в рамках проектирующей психологии предполагает выделение единицы психики, имеющей те же характеристики, что и целостный объект, а не отдельные, мало связанные друг с другом и с целостным процессом, элементами. Проектирующая психология даже внешне более похожа на искусство, чем на традиционную науку. Вероятно, именно поэтому до конца жизни Л.С. Выготский и А.Р. Лурия тесно работали с известными представителями искусства того времени: С.М. Эзенштейном, М.М. Бахтиным, В.Э. Мандельштамом.

Проектирующий метод, позволяют по – новому осмыслить неклассическую психологию. Она, по словам Д.Б. Эльконина трансформируется из науки, выявляющей и фиксирующей наличные свойства изучаемого объекта в науку, позволяющую строить самого субъекта развития, проектировать жизнь в том направлении, какой она должна быть согласно законам психического развития. Она преодолевает «старую психологию», которая не знала проблем личности и делает исследование личности и личностного развития центральной проблемой психологической науки.

#### Литература

1. *Выготский Л.С.* Трагедия о Гамлете, принце Датском у Шекспира. В кн. Психологии искусства. – М.: «Искусство», 1986. – Стр. 336 - 491
2. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Вопросы психологии, № 6, 1966. – Стр. 62-76
3. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психология игры (культурно-исторический подход). – М.: Левь, 2017. – 344с.
4. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. – М.- Педагогика, 1978. – 304с.

## ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

Кравцов Г.Г.

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению методологических проблем психологии личности. На основе анализа культурно-исторической теории Л.С. Выготского автор приходит к заключению о том, что, с одной стороны, проблема личности не может быть решена вне философии. Одновременно, с другой стороны, предметом изучения личности, в подходе Л.С. Выготского, являются процессы развития, а понятие развития является объяснительным принципом созданной им культурно-исторической теории. В свою очередь системообразующим стержнем предложенного им метода является принцип историзма, понимаемый опять же как движение развития. Такое совмещение в одном понятии и предмета, и метода, и основания теории свойственно неклассической психологии, предложенной Л.С. Выготским.

**Ключевые слова:** личность, развитие, культурно-историческая теория, принцип историзма, психология искусства, объяснительный принцип теории.

## PERSONALITY PSYCHOLOGY AND THE PSYCHOLOGY OF ART

Kravtsov G.G.

Institute of studying of the childhood, family and education of Russian Academy of Education

**Summary:** Article is devoted to consideration of methodological problems of psychology of the personality. On the basis of the analysis of the cultural and historical theory of L.S. Vygotsky the author comes to conclusion that, on the one hand, the problem of the personality cannot be solved out of philosophy. At the same time, on the other hand, a subject of studying of the personality, in L.S. Vygotsky's approach, are developments, and the concept of development is the explanatory principle of the cultural and historical theory created by it. In turn a backbone core of the method offered them is the principle of historicism understood besides as the movement of development. Such combination in one concept of both a subject, and a method, and the basis of the theory is peculiar to the nonclassical psychology offered by L.S. Vygotsky.

**Keywords:** personality, development, cultural and historical theory, principle of historicism, art psychology, explanatory principle of the theory.

Понятие личности считается центральным в психологической науке. Связанная с ним область психологии стала узаконенной и относительно самостоятельной. По психологии личности защищаются диссертации, в институтах и университетах есть соответствующие кафедры и лаборатории, студентам по психологии личности читаются курсы, предусмотренные государственным образовательным стандартом. Казалось бы, в этой области все должно было давно устояться, проясниться и получить обоснованные решения. На самом деле в психологии личности как нигде царят полная неразбериха, путаница и недопустимые противоречия. Достаточно сказать, что в настоящее время существует сотни определений понятия личности, причем за многими из них стоят довольно авторитетные подходы и концепции. В психологии личности рельефно представлены все те беды, несчастья и пороки, которые свойственны современной психологии в целом. Главная же беда всей нынешней психологии в том, что

ее, по большому счету, просто-напросто нет. Ее нет как единой науки. Ее нет как общепризнанной общепсихологической теории. У того конгломерата всевозможных научных школ и подходов, которые считаются психологическими, нет и в принципе быть не может единого предмета изучения и, соответственно, единого психологического метода.

Такое положение дел в психологии сложилось и стало осознаваться где-то в начале XX века. Хрестоматия по истории психологии П.Я.Гальперина и А.Н.Ждан так и названа: «Период открытого кризиса в психологии 10-х – 30-х годов XX века». Л.С.Выготский, вся научная жизнь которого протекала внутри этого исторического периода, проанализировал состояние современной ему психологии в методологической работе «Исторический смысл психологического кризиса», опубликованной в 1926 году. По его мнению, многообразие научных школ и подходов это внешнее проявление кризиса в психологии, а его внутренней характеристикой является потеря этой наукой своего предмета. Предмет любой науки это то, что однозначно определяет ее специфику и сущность. Л.С.Выготский приводит слова Стенли Холла: «Психолог уподобился Приаму на развалинах Трои». Действительно, предмета нет, метода нет, кто такой психолог – неясно, кому и зачем он нужен? – непонятно. Остается только посыпать голову пеплом. Поэтому кризис в психологии Л.С.Выготский оценивал как смертельно опасное для этой науки заболевание, от которого ей нужно поскорее излечиться.

Однако психология пошла другим путем. Многообразие научных школ, подходов, теорий и, соответственно, трактовок предмета этой науки не только сохранилось, но и приумножилось. Без преувеличения можно сказать, что в современной психологии сколько видных психологов, столько и психологий. Кризис никуда не делся. Просто из острой формы он перешел в хронический вид, а психологи не только смирились с этим, но вполне приспособились и научились комфортно себя чувствовать в этих обстоятельствах. Кризис был переименован в методологический плюрализм, который некоторыми психологами объявлен залогом будущего богатства и расцвета психологической науки. При этом никого не смущает тот факт, что представители различных направлений и течений в психологии никогда не договорятся между собой уже потому, что они говорят на разных языках. Так, бихевиорист никогда не поймет психоаналитика и, наоборот, т.к. системы терминов и рабочих понятий у них даже не соприкасаются. Точно так же никого не смущает то, что мы не знаем, а какой именно психологии следует учить студентов психологических факультетов. Однако самые большие беды и неприятности для современной психологии лежат в сфере ее взаимоотношений с практикой. Л.С.Выготский настоятельно подчеркивал, что связь с практикой жизненно важна для психологии. Однако эта связь должна быть органичной как для психологии, так и для практики. Психология должна быть естественно вплетена в ткань практики, а практика должна быть психологически осмысленной и обоснованной. Такой связи с практикой не было и быть не могло как у той психологии, которая существовала во времена Л.С.Выготского, так и у современной психологии во все ее видах и разновидностях. Можно сказать, что академическая психология в ее «чистом» виде никому не нужна. Даже если в академических исследованиях получены многообещающие результаты, то их внедрение в практику, как свидетельствуют история и опыт нашей общественной жизни, крайне маловероятно.

Своеобразным симптомом и показателем, говорящим о явно неблагополучии в современной психологической науке, является тот факт, что подавляющее большинство жителей нашей страны не считают психологию наукой. В лучшем случае, психология признается чем-то сродни искусству или шаманству. Примечательно, что подобной точки зрения придерживаются и те граждане, кого принято называть культурной интеллигенцией, т.е. люди с высшим образованием. В этом плане можно сказать, что в психологии ничего не изменилось со времен Л.С.Выготского. В работе «История развития высших психических функций» он писал: «В лице лучших своих представителей детская психология приходит к выводу, что «описание внутреннего образа жизни человека, как целого, относится к искусству поэта или историка». В сущности, это означает *testimonium paupertatis*, свидетельство о несостоятельности детской психологии, признанием принципиальной невозможности исследования проблемы личности в пределах тех методологических границ, внутри которых возникла и сложилась детская психология



(Л.С.Выготский, 1960, с. 60).

Знакомство с психологическими исследованиями, направленными на изучение личности, которым нет числа, показывает, что в этих исследованиях жестко и неукоснительно работает закон «или-или». Или мы имеем дело с чем-то, что хоть как-то похоже на то, что принято называть личностью, но тогда у нас и близко нет того, что называется научным методом познания. Или мы выполняем все требования и предписания, идущие от научного метода, но тогда у нас нет ровным счетом ничего, что имело быть хоть какое-то отношение к личности. Итак, мы в психологическом исследовании либо имеем личность как предмет изучения, либо у нас есть научный метод. Одно исключает другое.

Здесь вполне закономерно возникают два вопроса, которые мы, идя вслед за Л.С.Выготским, попытаемся обсудить. Первым вопросом касается сущности и возможностей научного метода познания, а второй – психологического содержания понятия личности.

Психологию как науку, согласно Л.С.Выготскому, отличает, в первую очередь то, что у нее есть научная теория, а самое главное в научной теории это ее объяснительный принцип. В психологии объяснительным принципом теории является некоторое фундаментальное понятие, из которого выводятся все основные положения теории, и к которому сводится все, что данная теория претендует объяснять. Сила научного знания не только в способности разъяснять и интерпретировать факты и события, но и в возможности предсказывать их. Поэтому, если мы убираем из психологии объяснительный принцип, то мы лишаем ее научной теории и статуса науки, а вместе с этим отнимаем у психологических знаний объяснительную и прогностическую функции.

Однако присущий классической науке объяснительный принцип привносит в нее не только объяснительную и предсказательную силу, но и непреодолимые ограничения, изъяны и заблуждения. Так, в психологии неоднократно обсуждался как негативное явление так называемый редукционизм, представляющий собой сведения и объяснение высшего и сложного через элементарное и простое. При этом происходит упрощение изучаемого объекта и неизбежная утрата каких-то его свойств, в том числе существенных. Научному методу познания присущ непреодолимый в его рамках научный редукционизм, обусловленный объяснительным принципом научной теории. В психологии, согласно Л.С.Выготскому, это какое-то предельно простое и абстрактное понятие, фиксирующее фундаментальное отношение, к которому сводятся все ключевые понятия соответствующей теории. Так, в ассоциативной психологии все богатство и сложность психической, внутренней, душевной жизни человека описывается как смена и течение сравнительно небольшого набора ассоциативных структур, например, ассоциаций по сходству, по контрасту и по смежности.

Л.С.Выготский установил и описал 5 стадий бесконтрольной экспансии любого объяснительного принципа, когда такое понятие становится объясняющим чуть ли не все на свете и, в таком качестве, перестает что-либо объяснять и лопается как мыльный пузырь. Например, он приводит известную среди психологов того времени фразу: «В сумерках гештальта все кошки серы». Однако в сумерках любых других объяснительных принципов традиционной научной психологии эти самые кошки ничуть не ярче и не многоцветней.

Следует отметить, что сущность вещей принципиально недоступна научному познанию. Самое большее, что открывается нам в научном исследовании, это более или менее существенные свойства, связи и закономерности. Например, мы научились пользоваться силами электричества – электромоторы вращаются, лампочки светят, кондиционеры нагревают или охлаждают воздух, телефоны звонят и позволяют нам с кем-то поговорить и т.д. Однако мы так и не знаем, что такое электричество. Более того, мы не можем ответить даже на вопрос, а как возможно элементарное физическое движение, т.е. изменение местоположения тела в пространстве за какой-то период времени. Знаменитые апории Зенона до сих пор не имеют логического решения.

Принципиальная ограниченность научных знаний и возможностей метода классической науки со все силой и выразительностью обнаруживается, когда этот подход и метод применяются к центральному понятию психологии – понятию личности. Личность это индивид и, одновременно,

индивидуальность. С этим никто не будет спорить. Индивид это единичное, а индивидуальность это уникальное, неповторимое, самобытное. В философии уникальное понимается как всеобщее в единичном. Однако наука принципиально не занимается ни единичными объектами, ни проявлениями уникального и всеобщего. Область интересов и возможностей научного познания это исключительно сфера общего. Научное знание существует в естественных науках в виде законов, закономерностей и выявленных в конкретных науках существенных свойствах вещей, однако существенные свойства это никак не сущность вещей. Наука изучает определенную ее предметную сторону, грань или аспект действительности, в целом, но никак не сущность объекта изучения. А вот предмет той или иной науки задается объяснительным принципом принятой в этой науке теории. Объяснительный принцип теории, в свою очередь, это некое произвольно взятое отношение, которое создателям данной теории представляется существенным и фундаментальным. Во всяком случае, так обстоит дело в психологической науке, где волюнтаризм в принятии на вооружение того или иного объяснительного принципа свойственен всем без исключения научным теориям и подходам классического образца. В любой, ныне существующей в психологии теории или научном подходе, в основании лежит какое-то отношение. Но, ведь, беда в том, что понятие отношения не поддается определению. Например, основополагающие понятия математики, такие, как число, функция, уравнение и т.п. определяются через понятие отношения, а вот от определения самого отношения математики категорически отказываются. Это понятие приходится принимать «на веру», опираясь на его якобы интуитивную ясность и здравый смысл. Точно так же приходится принимать на веру аксиомы, лежащие в основании математических теорий, поскольку аксиомы невозможно ни доказать, ни опровергнуть. Но ведь это означает, что величественное здание традиционной, классической науки построено на песке. По этой причине Лев Шестов, развенчивая господствующий в массовом сознании сциентизм, написал книгу «Апофеоз беспочвенности», уличая в этой самой беспочвенности всю положительную науку, исторически сложившуюся в области естествознания.

Л.С.Выготский прекрасно видел все те непреодолимые методологические трудности и проблемы, которые неизбежно возникают в психологии, если она пытается строить себя по образцу и подобию своих старших сестер, сложившихся в естествознании. Он смотрел в самый корень этих проблем и трудностей, когда ребром ставил вопрос – так, может быть, психологии надо отказаться от объяснительного принципа в своих теориях? В этом случае психология перестает быть наукой, а превращается в область знания или дисциплину, которую можно охарактеризовать как феноменологическую, описательную (В.Дильтей), понимающую (Э.Шпрингер), где явления и сущность не различаются – что явление, то и существенно. Л.С.Выготский категорически возражал против перспектив построения такой психологии. По его мнению психология должна быть объяснительной и экспериментальной наукой. Это значит, что у психологической теории должен быть объяснительный принцип, но, чтобы иметь право на этот статус, он должен, по словам Л.С.Выготского, доказать свое «королевское происхождение», т.е. должен быть философски обоснован.

Примечательно и крайне важно, что Л.С.Выготский приступает к анализу и обсуждению методологических проблем психологии в их непосредственной связи в центральной и самой сложной проблемой этой науки – проблемой личности. Уже на этих самых первых шагах исследования Л.С.Выготский идет против течения, против общепринятой логики и способов строительства научной психологической теории. Он с самого начала исследовательского анализа удерживает во внимании проблему личности и выделяет главное методологическое условие, позволяющее правильно поставить эту проблему и конструктивно подойти к ее изучению. А вот А.Н.Леонтьев обосновывает традиционный подход, которого он придерживался в предложенном им деятельностном подходе, теми соображениями, что понятие личности это исключительно сложное образование, венчающее, как купол, все теоретическое здание психологической науки. Поэтому мы не можем сразу и непосредственно начать изучать личность, не вооружившись предварительно соответствующим понятийным аппаратом и теоретическими наработками общепсихологического характера. К изучению

личности и к психологии личности, согласно А.Н.Леонтьеву, мы можем подойти только после создания соответствующей общепсихологической теории.

При всей внешней убедительности подобных аргументов, не следует закрывать глаза на тот прискорбный факт, что именно такой подход повинен в разразившемся в начале XX века кризисе в психологии, который, в наши дни, стал именоваться «методологическим плюрализмом». Первопричиной такого «плюрализма», который правильней будет назвать методологической вакханалией в психологии, является то обстоятельство, что, после общего разочарования в физиологической психологии В.Вундта и ее краха, психологическая наука пустилась в свободное плавание «без руля и без ветрил». В ранг объяснительного принципа теории, без какой-либо философской рефлексии и обоснования, стали возводиться психологические понятия, чем-либо понравившиеся тому или иному исследователю. В результате, у каждой получившейся таким способом теории оказался свой предмет науки психологии, а венчающим теорию куполом стала своя концепция личности и свое особое определение этого понятия. В итоге, на сегодняшний день мы получили сотни и сотни определений и теорий личности. Даже не вникая в содержание этих теорий, можно всех их огульно объявить ошибочными и не стоящими выведенного яйца уже потому, что они заведомо разделяют все изъяны и первородные грехи научного метода, категорически непригодного для изучения личности.

Так, например, в деятельностном подходе и теории деятельности А.Н.Леонтьева объяснительный принцип определяется через предельно абстрактное гносеологическое отношение субъект-объект. Деятельность это то среднее звено, которое опосредствует это отношение, а точнее, как поясняет А.Н.Леонтьев, сами понятия субъекта и объекта можно трактовать как крайние полюса единой «субстанции» деятельности. Гносеологическое отношение субъект-объект в деятельностном подходе насильственно онтологизируется, т.е. объявляется принадлежащим сфере бытия, что является недопустимой методологической ошибкой. В полном согласии и соответствии с законами функционирования научной теории классического образца, любое фундаментальное понятие теории деятельности и деятельностного подхода как такового, в том числе, понятие личности, определяется через эту самую деятельность. Все, что есть в психологии, это либо деятельность, либо ее структурные компоненты, либо совокупность деятельностей. «Личность – пишет А.Н.Леонтьев, - есть связь и иерархия деятельностей, определяемых не биологически, но исторически», и тут же поясняет: «Личность есть совокупность связей и отношений деятельностей человеческого индивида, осуществляющих его общественные отношения к действительности» (А.Н.Леонтьев, 2004, с. 218). Сущностным ядром личности в теории А.Н.Леонтьева объявлена мотивационно-потребностная сфера.

Рассматривая некоторые теории личности, существующие в психологии, А.Н.Леонтьев называл так называемые ролевые теории личности чудовищными, поскольку в них за личность выдается нечто прямо противоположное тому, что на самом деле является личностью. Однако предложенная им самим мотивационно-потребностная трактовка личности не менее чудовищна, чем ролевые теории. Дело в том, что А.Н.Леонтьев создал глубинную психологию личности, воспроизводящую все недостатки и заблуждения психоаналитического подхода. Согласно А.Н.Леонтьеву, мотивы деятельностей, как правило, не осознаются, а лежащие за ними потребности в их «чистом» виде вообще никогда не осознаются. В этом отношении потребности в деятельностном подходе ничем не отличаются от глубинного бессознательного – «Оно», в теории З.Фрейда. И в том, и в другом подходе нет места для человеческой свободы. Любые действия, поступки, реакции человека имеют своим источником, в одном случае, инстинктоподобные влечения, идущие из глубин бессознательного, а в другом, неосознаваемые потребности, которые, опредметившись, становятся мотивом, имеющим побудительную силу. В любом случае, у всех проявлений активности человека есть причина, а там, где царит и правит каузальный детерминизм, там нет свободы ни в каком ее виде. У К.Маркса есть слова о том, что, если человек движим своими потребностями, то он раб своих потребностей. Поэтому психология личности и в учении З.Фрейда, и в деятельностном подходе А.Н.Леонтьева это не психология «свободной индивидуальности», как называл личность К.Маркс, а психология беспроблемного рабства

и зависимости человека от собственного бессознательного.

Подводя некоторый итог своих методологических поисков и размышлений в конце первой главы монографии «История развития высших психических функций», Л.С.Выготский пишет: «Детская психология не знала, как мы видим, проблемы высших психических функций, или, что то же, проблемы культурного развития ребенка. Поэтому для нее до сих пор остается закрытой центральной и высшая проблема всей психологии - проблема личности и ее развития» (Л.С.Выготский, 1960, с. 60). Автор культурно-исторической теории напрямую увязывает возможность правильной постановки проблемы личности и ее изучения с философской категорией развития. Однако для того, чтобы личность стала предметом научного изучения, сама психологическая наука должна стать другой, а метод научного познания должен радикально измениться. «Только решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии может привести нас к исследованию развития того самого высшего психического синтеза, который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка. История культурного развития ребенка приводит нас к истории развития личности» (Там же).

В философии развитие признано высшей формой движения. Эта категория в историческом масштабе является сравнительно молодой. Идея развития стала рефлексироваться и оформляться как философская категория только в немецкой классической философии, особенно в трудах Г.В.Ф.Гегеля. Его диалектику иногда называют философской теорией развития. Однако «разряженный воздух гегелевских абстракций», по выражению К.Маркса, мало чем может помочь психологам, тем более, что в системе взглядов Гегеля категория развития к человеческому индивиду не применима.

По-настоящему сделать развитие предметом психологического исследования удалось только Л.С.Выготскому. Он берет на вооружение традиционное и общепринятое определение этого понятия, связанное с появлением нового качества более высокого уровня. Но к этому он делает весьма существенное дополнение, подчеркивая его важность – развитие всегда есть саморазвитие. Это добавление означает, что развитие является внутренне обусловленным движением. Согласно Б.Спинозе, всякое движение, причина которого лежит в нем самом, является свободным. В этом свете становится понятным, почему Л.С.Выготский теснейшим образом связал между собой понятия личности и свободы. Ведь личность это и есть внутренне свободный человек. Где нет свободы, там нет и личности. Человек, утративший свободу, перестает быть личностью. А вот в движении развития человек обретает свободу и осуществляет себя как «свободную индивидуальность», по выражению К.Маркса. С этих позиций, мы пожизненно приговорены к развитию.

Согласно Л.С.Выготскому, высшей проблемой психологии является проблема человеческой свободы. Это он написал в своих «Записных книжках». В психологии принято считать свободным подконтрольное сознанию, т.е. сознательно управляемое действие. Отсюда на передний план выходит проблема сознания. Всю психологию Л.С.Выготского можно назвать психологией сознания, правда она качественно отличается от той психологии сознания, которая имела место в традиционной психологии. Старая психология, как ее именовал Л.С.Выготский, имела дело с явлениями сознания, с состояниями сознания, т.е. с тем, что презентировано нам на сцене сознания, а вот факты сознания, строение и сущность сознания были ей недоступны. Точно так же можно добавить, что старой психологии, которая и сейчас никуда не делась, а благополучно живет и здравствует, недоступно изучение высшего инструмента психики и сознания – воли, без которой невозможно уяснить и понять саму возможность свободного действия.

Итак, в своих исследовательских поисках Л.С.Выготский пришел к выводу, что традиционной психологии недоступны для изучения такие психологические реалии, которые обозначены понятиями свободы, личности, сознания, развития, воли и произвольности. Повинен в этом сам метод традиционной науки. Соответственно, если психология хочет изучать эти важнейшие для нее понятия и, одновременно, хочет оставаться наукой, то она должна породить собственный, качественно новый метод познания, а не заимствовать то, что было наработано в области естествознания.

Согласно законам классической науки и установкам научного сознания никакой свободы у

человека нет, а то, что мы называем свободой, это иллюзия, видимость и кажимость, тогда как на самом деле все имеет свою причину и каузальную детерминацию. Точно так же нет никакого развития, а само это слово не более, чем расхожий термин в обыденной речи. Согласно второму закону термодинамики закономерно только понижение энергетического уровня, т.е. закономерно только деградация. С научной точки зрения все то, что мы называем уникальным, своеобразным, неповторимым, самобытным – все это не более, чем продукт случайных пересечений и стихийно складывающихся обстоятельств и взаимодействий. Например, Э.В.Ильенков считал, что индивидуальность человека не содержит в себе ничего существенного, а подобна гегелевской «дурной» субъективности. В итоге, личность как таковая для общепринятой науки не существует.

Л.С.Выготский, как известно, пришел в психологию не из естественных наук, как это было с подавляющим большинством видных психологов, а из гуманитарных, точнее, из такой специфической даже для гуманитарных дисциплин области, как психология искусства. В 1915 году он написал дипломную студенческую работу «Трагедия о Гамлете, принце Датском, У.Шекспира». Через 10 лет, в 1925 году им была завершена монография «Психология искусства». В то же время он писал: «Научные занятия по психологии начал еще в университете. С тех пор ни на один год не прерывал работы по этой специальности» (Цит. по кн. Г.Л.Выгодской, 1996, с. 39).

В «Психологии искусства» Л.С.Выготский изначально ставит две проблемы. Первая, это то, как и с помощью каких средств и приемов автор того или другого сочинения делает его художественным текстом и произведением искусства. Вторая, это то, в силу каких заложенных в текст художественного произведения «секретных механизмов» и факторов, оно вызывает у читателя эстетические переживания, высокого уровня чувства, мысли и эмоции. Конечно же, это две тесно взаимоувязанные между собой проблемы. «Над вымыслом слезами обольюсь» - написал поэт. Как это так может быть, чтобы исключительно умный, взрослый и образованный человек, с трезвым и ироничным отношением к людям и социальной действительности, сочинявший весьма острые эпиграммы, вдруг признается в сентиментальной чувствительности, хотя прекрасно сознает, что то, над чем он льет слезы, всего лишь вымысел?

Л.С.Выготский приподнимает завесу над тайнами художественного творчества и тайнами эмоционального сопричастия читателя художественному вымыслу. Он пишет об определенном строении и структуре художественного произведения, об обострении конфликта и доведения его до кульминации, о катарсисе и завершающей части произведения. У него есть глубокие соображения о взаимосвязях формы и содержания, формы и материала, о закономерном сопротивлении материала, необходимом для возникновения эстетической реакции. Однако самым удивительным является тот установленный Л.С.Выготским факт, что смысловым центром художественного произведения, в котором сходятся в одной точке все сюжетные линии и в которую сворачиваются все другие смысловые контексты, является точка или центр, который вынесен вовне за все рамки и границы художественного произведения. Наиболее рельефно это было показано Л.С.Выготским в его дипломной работе о «Гамлете». Этот удивительный факт выноса смыслового центра за рамки произведения в какое-то иное измерение перекликается с основным законом гештальтпсихологии, согласно которому целое больше, чем сумма составляющих его частей. Однако все законы и закономерности гештальттеории абстрактны, тогда как открытый Л.С.Выготским внутренний закон самоосуществления художественного произведения предельно конкретен и уникально содержателен. Л.С.Выготский показал, как и какими художественными средствами автор доносит до читателя невыразимую словами мысль или идею, которые, на самом деле и не мысль, и не идея, а некий сокровенный смысл произведения. Об этом пишет и сам Л.С.Выготский, анализируя, например, «Легкое дыхание» И.А.Бунина. Он задается вопросом – а о чем этот рассказ И.А.Бунина? Если попытаться пересказать фабулу этого произведения, то мы получим довольно банальную и даже пошловатую житейскую историю, приключившуюся с одной девушкой, которая вскоре умерла. А где здесь легкое дыхание? В каком месте этого произведения? У кого именно это самое легкое дыхание? Все эти и им подобные вопросы остаются без ответа. Тем не менее, это

произведение И.А.Бунина общепризнанно считается высокой классикой литературного искусства. Любое подлинное произведение литературного искусства, будучи написанным самыми обычными словами, устроено так, что каждое слово в нем на своем особом месте и его нельзя ни заменить, ни выбросить, ни переставить. Это самоочевидно, например, в поэзии. Оказывается, самыми обычными словами можно выразить невыразимое, если действовать по законам и правилам художественного творчества, по законам, которыми живет искусство. В работах по психологии искусства Л.С.Выготский вплотную подошел к той психологии, которая впоследствии оказалась в центре его исследовательских поисков и устремлений в зрелом возрасте. Это вполне объяснимо, поскольку, по его собственному признанию, психологией он начал интересоваться и заниматься еще в студенческие годы и конечно же не мог пройти мимо того факта, что официальная академическая психология ничего не могла сказать о самых важных сторонах и аспектах жизни человека. Все, что касается душевной жизни человека, было изгнано из научной психологии вместе с душой, хотя первично психология определялась как учение о душе. Научная психология не изучала, да и не могла изучать специфически человеческое в человеке, т.е. то, что, собственно говоря, и делает его человеком – разум, сознание и самосознание, внутреннюю свободу. Думается, что исследовательская работа Л.С.Выготского в области психологии искусства позволила ему выработать некий пунктиром намеченный прообраз той психологии будущего, мечты о которой он сумел воплотить в жизнь впоследствии. Без такого «прообраза» науки будущего он вряд ли смог бы написать в психологии свой «Капитал», как он сам характеризовал свои исследовательские устремления. Поэтому, с нашей точки зрения, ключ к пониманию неклассической психологии Л.С.Выготского лежит в его работах по психологии искусства.

Однако от интуитивно нащупанного в психологии искусства прообраза новой психологии до развернутой общепсихологической теории и единого для всей психологии ее собственного метода путь весьма неблизкий и непростой. «Только решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии может привести нас к исследованию развития того самого высшего психического синтеза, который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка. История культурного развития ребенка приводит нас к истории развития личности» (Л.С. Выготский, 1960, с. 60) Эта цитата уже приводилась, но она настолько важна, что требует повторного, более детального рассмотрения и уяснения. Так, Л.С. Выготский не просто увязывает между собой понятия личности и развития, но указывает на то, что путь к изучению личности лежит через категорию развития, а это значит, что высшая форма движения порождает то высшее целое в сфере психической реальности, которое называется личностью. Это в корне противоречит всей традиционной психологии, где высшее всегда пытаются вывести из элементарного и никогда из этого ничего путного не получается. Однако между понятиями личности и развития существуют не только генетическая, но и функциональная зависимость. Развитие это способ существования личности. Развитие, согласно Л.С. Выготскому, это всегда саморазвитие, т.е. внутренне обусловленное, а значит свободное движение. Поэтому только развиваясь человек обретает свободу и себя, как внутренне свободное существо, т.е. как личность.

Л.С. Выготский во многих местах подчеркнуто говорит не просто о развитии, а, во-первых, о культурном развитии, а, во-вторых, добавляет слово «история» О том, что это не случайные слова, а очень важные для Л.С. Выготского характеристики движения развития говорит уже то, что вся созданная им психология и предложенный для этой науки подход называются культурно-историческими. Понятия «культура» и «культурный» не имеют однозначного и исчерпывающего определения ни в философии, ни в культурологии. В концепции Л.С. Выготского существенное место занимают высшие или, что то же самое, культурные функции психики. Это то, что отличает и выделяет человека из всего мира живых существ в этом подлунном мире. Человек это не только природное, но и сверхприродное, а в чем то, и противоестественное существо, живущее, наперекор и вопреки природе, в том числе, борясь с собственной индивидуальной природой. Высшие культурные функции отличает то, что они произвольны, т.е. сознательно управляемы, а по своему строению и происхождению они опосредствованы. Учение Л.С. Выготского о высших психических функциях делает невозможным

натурализм в психологии. А ведь, старая, как ее называл Л.С. Выготский, традиционная психология, которая не только никуда не делась, но является в наши дни массовой и процветающей, глубоко страдает этим самым натурализмом, но не всегда отдает себе в этом отчет. Учение о высших психических функциях ставит на этой психологии жирный крест – у нее нет будущего.

Слово «история» применительно к культурному развитию, имеет несколько особое, отличное от общеупотребительного значение. Поясняя принцип историзма в предложенном подходе Л.С. Выготский подчеркивает, что этот принцип вовсе не означает необходимости всякий раз в исследовании погружаться вглубь веков. Просто он требует изучения объекта исследования в его собственной, индивидуальной истории закономерного возникновения, становления и развития. В этом смысле принцип историзма и движение развития суть одно и то же. Эти понятия относятся к методу исследования. Л.С. Выготский указывает, что мы ничего не можем узнать об объекте исследования, если берем его в готовом, уже сложившемся виде. Только будучи развернутым в истории собственного становления и развития объект изучения может быть раскрыт в его внутреннем содержании. Моделирование процессов развития в специально созданных, экспериментальных условиях это и есть предложенный Л.С. Выготским экспериментально-генетический метод.

Примечательно, что в психологии Л.С. Выготского предметом изучения являются процессы развития, а понятие развития является объяснительным принципом созданной им культурно-исторической теории. В свою очередь системообразующим стержнем предложенного им метода является принцип историзма, понимаемый опять же как движение развития. Такое совмещение в одном понятии и предмета, и метода, и основания теории невозможно в традиционной науке. Еще одним, не лежащим на поверхности, но существенным моментом в методологии Л.С. Выготского является то, что объяснительным принципом культурно-исторической теории является не какое то предельно абстрактное отношение, как это имеет место в традиционной, классической науке, а высшая форма движения, обозначаемая философской категорией развития. Объяснительный принцип как абстрактное отношение повинен в неизбежном редуцировании, который неотъемлем от науки классического образца. В подходе Л.С. Выготского исследование и строительство психологической теории начинается с «того самого высшего психического синтеза» - говоря словами Л.С. Выготского, - который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка» (там же, стр. 60). Иными словами, в подходе Л.С. Выготского воплощен известный методологический принцип К. Маркса: «Ключ к анатомии обезьяны лежит в анатомии человека». В традиционной психологии теория личности это то, что может получиться лишь в самом конце строительства общепсихологической теории. В теории Л.С. Выготского высшее существует с самого начала и объясняется не через простое и элементарное, а через не менее высшее. Понятие личности в культурно-историческом подходе получает объяснение в истории культурного развития ребенка, которой, по словам Л.С. Выготского, не знала старая психология.

Метод Л.С. Выготского это новый метод познания действительности, получивший разработку действительности, получивший разработку и воплощение в области и на материале психологии. В этом плане научный подвиг Л.С. Выготского сопоставим с подвигом Г. Галилея, который был первым человеком, интуитивно увидевшим предмет науки физики. Думается, что Л.С. Выготский интуитивно увидел контуры новой психологической науки, тогда, когда работал над психологией искусства.

Важнейшей проблемой при подходе к новому виду познания и строительству новой психологии является переход от способа обоснования через иное, продиктованного формальной логикой, к внутреннему самообоснованию вещей и процессов. Беда только в том, что логика внутреннего самодвижения и внутреннего самообоснования до сих пор не создана. Об этом в 1975 году писал В.С. Библер в работе «Мышление как творчество». Поэтому в своей исследовательской работе Л.С. Выготскому приходилось, как говорится, начиная с нуля и, опираясь только на интуицию, нащупывать и выстраивать логику внутреннего движения и самообоснования. Определенную поддержку и подсказку он наверняка находил в философских трудах Б. Спинозы, работы которого хорошо знал.

В «Этике» Б. Спинозы указывается на три вида познания. Первый – это чувственное познание. Оно часто ведет к заблуждениям, а получаемые с его помощью знания это не более, чем мнения. Говоря более современным языком, этот вид познания ограничен житейскими представлениями и здравым смыслом. Второй вид познания опирается на рассудок и разум, а свойственное ему понимание является источником достоверных истин. В приближении к современности этот будет научное познание и научные знания. А вот высший, третий вид познания Б. Спиноза связывал с интуицией. «Этот род познания ведет к адекватной идеи о формальной сущности каких-либо атрибутов Бога к адекватному познанию сущности вещей» (Б. Спиноза, 1892, с. 117). Примечательно, что, согласно Б. Спинозе, «стремление или желание познавать вещь по третьему способу не может возникать из первого рода познания, из второго же рода возникнуть может « (там же). В третьем виде познания как раз и содержится спинозовская «*causa sui* –собственная причина бытия.

В заключение следует сказать, что психология Л.С. Выготского это не историческое прошлое этой науки, а ее будущее. Еще можно добавить, что если исторически психология всегда следовала за философией, и, в некотором смысле, плелась у нее в хвосте, то после работ Л.С. Выготского и философам есть чему поучиться у психологов.

## Литература

1. Библер В.С. «Мышление как творчество». – М.: Политиздат, 1975.- 397с.
2. Выгодская Г.Л., Т.М. Лифанова. «Лев Семенович Выготский». Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. – М.: Смысл, 1996. – 424 с.
3. Выготский Л.С.. «История развития высших психических функций».- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500с.
4. Выготский Л.С. «Исторический смысл психологического кризиса». Собр. соч. в 6 т., Т.1., Стр. 291 – 436. – М.: «Педагогика», 1982
5. Леонтьев А.Н. «Деятельность. Сознание, Личность». – М.: Смысл, Изд-во центр Академия, 2004.\_ 352 с.
6. Спиноза Б. «Этика». – М.: Труды московского психологического общества, 1892 – 384 с.

МЕТОДОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ  
ПСИХОЛОГИИ

**ЭВОЛЮЦИОННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ  
СИСТЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ СОЦИОНИЧЕСКИХ ТИПОВ ИНФОРМАЦИОННОГО  
МЕТАБОЛИЗМА (ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТИПОВ ЮНГА-АУГУСТИНАВИЧУТЕ),  
ИХ ИНТЕРТИПНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ И ОТНОШЕНИЙ  
В ПРОЦЕССЕ АНТРОПОГЕНЕЗА**

*Букалов А.В., Карпенко О.Б.*

**Международный институт соционики**

**Аннотация.** Показано, что формирование социона — самосогласованной системы из 16 типов информационного метаболизма — связано с эволюционным развитием человечества в процессе антропогенеза. Предложена концепция дифференциации соционических типов на базе биопсихологических модулей С. Пинкера.

**Ключевые слова:** психология, соционика, тип информационного метаболизма, интертипные отношения, антропогенез.

**PSYCHOLOGY AND NEWEST DEVELOPMENT OF SOCIONICS**

*Bukalov A. V., Karpenko O. B.*

**International institute of Socionics**

**Summary.** It is shown that the formation of the Socion as a self-consistent system of 16 types of informational metabolism is associated with the evolutionary development of humanity in the process of anthropogenesis. It is proposed the concept of differentiation of socionic types on the basis of biopsychological modules by S. Pinker.

**Keywords:** psychology, socionics, type of information metabolism, intertype relationships, anthropogenesis.

**Эволюционная дифференциация информационной структуры психики**

Соционика – теория информационных структур индивидуальной и социетальной психики выделяет и рассматривает 16 типов психологических типов Юнга-Аугустинавичюте, или типов информационного метаболизма (обмена), как единую систему, связанную между собой психоинформационными взаимодействиями (транзакциями) – или интертипными отношениями. Основателем соционики А. Аугустинавичюте эта система была названа соционом (Аугустинавичюте, 1995, 1996, 2008). И соционические типы, и социон в целом имеют сложную дифференцированную структуру, возникшую в процессе эволюции человека разумного – Homo Sapiens Sapiens. Есть весомые основания считать, что наличие такой развитой и дифференцированной психоинформационной структуры типов является видовым свойством человека разумного, которое возникло в ходе эволюции и способствовало успешному распространению человека по всей планете, освоения ее поверхности, с созданием общества и цивилизации.

В этом эволюционном контексте рассмотрим условия дифференциации информационных структур психики.

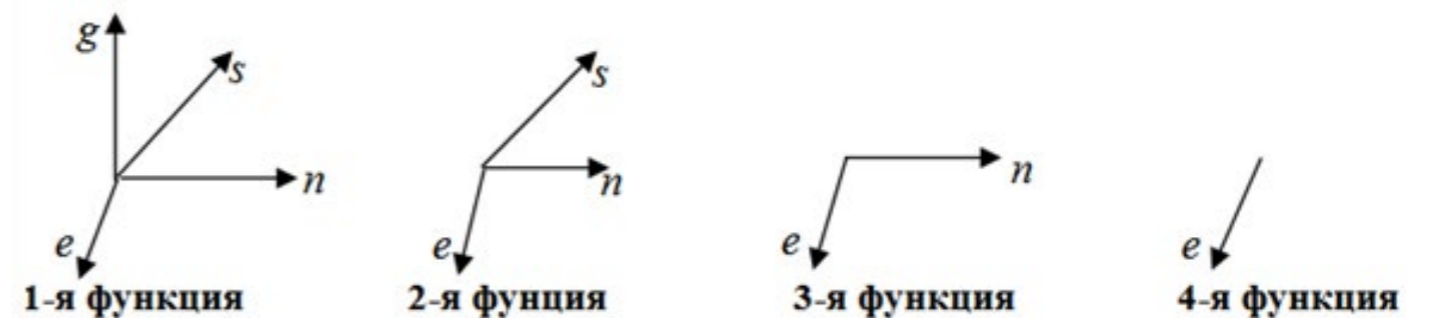
Согласно принципам синергетики — науки о самоорганизующихся системах — приток вещества,

энергии и информации в сильно неравновесную систему формирует в ней дифференцированные структуры, например, вихри, ячейки и т.д. С этой точки зрения постоянный приток информации из окружающей среды в психику в условиях необходимости выживания также должен формировать дифференцированные структуры в психическом пространстве.

Под воздействием многообразного информационного потока психика приматов в ходе антропогенеза всё более и более дифференцировалась в сторону формирования 8-компонентной структуры или системы из психических функций, которая обычно описывается моделью А. При этом каждая психическая функция обрабатывает свой аспект информационного потока.

Обнаруженные и описанные автором в 1990-м году мерности параметров обработки информации психических функций или функций информационного метаболизма (Букалов, 1995; Букалов, 1999), позволяют более точно описывать особенности мышления и поведения человека, нюансы конкретных интертипных отношений, что имеет значительные практические приложения, используемые на практике более 27 лет в экспертно-консультационной работе как сотрудников Международного института соционики, так и других специалистов по соционике (Букалов, Карпенко, 2016).

Напомним общую структуру функций информационного метаболизма с учетом мерностей, графически выражаемых векторами глобальности, ситуации, норм и личного опыта.



Тип меньше всего знает и умеет по 1-мерной функции стоящей на 4-м месте в модели А. Больше он знает по двумерной третьей функции, содержащей помимо вектора личного опыта вектор социальных норм и шаблонов поведения по информационному аспекту функции. По второй — 3-мерной — функции ТИМ может действовать не шаблонно, творчески исходя из складывающейся реальной ситуации, так как по второй функции помимо векторов личного опыта и норм появляется творческий вектор ситуации. Наконец по первой функции человек может оценивать информацию и мыслить глобально, целостно, так как эта функция содержит еще и вектор глобальности или глобального времени.

Психическое развитие человека связано с постепенным последовательным развитием функций информационного метаболизма и их «включением» или, чтобы более точно, перевода из пассивного состояния в более активное.

В процессе познания легко обнаружить эти этапы. Вначале явление познается на личном опыте — например твердость камня или обжигающее действие огня. Затем исследуется и определяется правила обращения с этим явлением, которое передается в виде научения. Далее выясняется, что огонь можно эффективно получать и применять множеством способов, и это уже 3-мерное понимание сущности огня. И, наконец, полное овладение огнем — понимание, что огонь — это частный случай разогретой плазмы и здесь возникают различные плазменные технологии, обработки металлов, применение плазмы в различных областях, понимание того что плазма это то, за счет чего светит Солнце и может работать термоядерный реактор.

Иерархия мерностей психических функций задает иерархию объемов внимания, памяти и мышления. Для разных биологических видов эти объемы могут очень сильно различаться. Так для человека, как было показано нами, иерархия мерностей задает т. н. «магический ряд» Букалова для объемов памяти, внимания и мышления:  $6(\pm 1)$ ,  $10(\pm 1)$ ,  $16(\pm 1)$ ,  $26(\pm 1)$ , в котором первое число

соответствует «магическому числу» Миллера и объему оперативной памяти. Каждому вектору, связанному с размерностью психической функции, можно сопоставить свой объем внимания, мышления и памяти (Букалов, 1999).

Развитость человека как носителя ТИМа может быть определена через количество активно функционирующих ячеек, поскольку указанные ранее цифры — это максимальные значения. У людей малоразвитых, с низким интеллектом часть ячеек может быть пассивной, и реальный операционный объем будет заметно меньше.

Ряд исследователей связывают оперативную память с объемом кратковременной рабочей памяти (short-term memory). Особое значение имеет объем кратковременной памяти, измеряемый количеством идей или концепций, которыми «исполнительный компонент» рабочей памяти может оперировать одновременно. Эта самая важная характеристика рабочей памяти (short-term working memory capacity — ST-WMC) у человека близка к 7:  $ST-WMC \approx 7$ . Таким количеством идей или объектов может оперировать человек одновременно как количеством компонент единой рекурсивной логической операции. Очевидно, что объем ST-WMC выражает не что иное, как объем, связанный с вектором ситуации:  $ST-WMC = N_s$ .

В отличие от человека, у животных объем рабочей памяти значительно меньше: большинство из них не может обдумывать более одной-двух идей одновременно.

Антрополог Дуайт Рид исследовал способности ближайших «родственников» человека — шимпанзе и бонабо. Он выдвинул хорошо аргументированную гипотезу об эволюции объема кратковременной памяти у приматов. Она состоит в следующем. У шимпанзе и бонабо  $ST-WMC \leq 3$ . По-видимому, таким же был этот объем у общего предка шимпанзе и человека, жившего около 6 млн. лет назад. Малый объем кратковременной памяти не позволяет обезьянам мыслить рекурсивно, а это и есть качественное отличие обезьяньего интеллекта от интеллекта человека (Read, 2008).

Наблюдения показывают, что интеллектуальное развитие шимпанзе заканчивается к 4-м годам, а  $ST-WMC \leq 3$ . Люди же продолжают развиваться, достигая  $ST-WMC = 7$  к 12 годам. Это соответствует выводам Ж. Пиаже о развитии детского интеллекта (Пиаже, 1969).

Д. Рид также проанализировал развитие палеолитических технологий и увеличение размеров мозга и попытался по этим косвенным признакам выяснить, как менялся в ходе антропогенеза объем кратковременной памяти. Технологии изготовления орудий Рид разделил на 7 групп по уровню «концептуальной сложности»: от использования готовых палок (уровень 1) до верхне-палеолитической технологии последовательного отщепления множества призматических лезвий от одного и того же ядра (уровень 7). По мнению Рида, у Homo habilis, овладевшего технологией четвертого уровня (олдувайские галечные орудия с одним режущим краем), величина ST-WMC составляла около 4. У Homo erectus с его обоюдоострыми рубилами (уровень 5) ST-WMC достигла 5. У неандертальцев и древнейших сапиенсов, овладевших технологиями шестого уровня, ST-WMC была примерно равна 6 (Read, 2008).

Первые признаки «подлинно человеческой» культуры, появившиеся около 250 тысяч лет назад в Африке, маркируют появление символического мышления.

Расчёты показывают (Букалов, 2008), что у шимпанзе вектор ситуации задает объем  $\tilde{N}_s=2(3)$ , и для вектора личного опыта  $\tilde{N}_e=2(3)$ . Для вектора норм  $\tilde{N}_n=1(2)$  и для вектора глобальности  $\tilde{N}_g=3(4)$ . Поэтому первая психическая функция у приматов имеет объем  $\tilde{N}_1=8(12)$ , вторая —  $\tilde{N}_2=6(9)$ , третья —  $\tilde{N}_3=4(6)$ , четвертая —  $\tilde{N}_4=2(3)$ .

При этом объем мозга у шимпанзе 400 см<sup>3</sup>, а у человека — 1500-2000 см<sup>3</sup>. Поэтому можно приблизительно оценить, что увеличение мощности первой функции на 1 ячейку соответствует эволюционному приросту объема мозга в среднем на 100 см<sup>3</sup>.

Символическое мышление появляется при достижении объема головного мозга 1100 см<sup>3</sup> — у ранних Homo sapiens, а также поздних Homo neanderthalensis, Homo sapiens subsp. Denisova (денисовский человек). О появлении такого мышления мы можем судить по созданию фигурок, украшений (бусы из

раковин), рисунков с использованием специально приготовленных красок. Всё это свидетельствует о появлении степеней свободы психического пространства, не связанных с проблемами физического выживания. Этот порог соответствует приблизительно 15-16 операционным ячейкам для 1-й функции. Для 2-й функции — это 10-11 ячеек. Такой переход связан также с переходом от решения задач по вектору текущей ситуации к более общим (глобальным) вопросам.

Дальнейшее наращивание количества операционных ячеек в психических функциях отражает специфику становления и развития человека как разумного существа, окончательного формирования типов личности, социона и человеческого социума в целом.

### Психические модули в сознании человека как предпосылки к дифференциации в соционе

Речевые зоны начинают появляться у предков человека одновременно с первыми орудиями труда около 2,5 млн. лет назад. Прямые эксперименты показывают, что для создания зубил и других орудий необходимо обучение при помощи речи.

По данным антропологии, человек, близкий к современному, появился около 250 тыс. лет назад.

Группы приматов в среднем состоят из 20-30 особей. У австралопитеков группы насчитывали 20-40 особей. Аналогичные группы существовали и у человека умелого – Homo Habilis.

Подобные группы создавали предпосылки для эволюционного процесса специализации психики членов группы по некоторым аспектам выживания, поиска пищи, защиты от хищников и т. д. Специализация по набору умений в группе позволяет направить больше ресурсов психики – восприятия, внимания, памяти, мышления, для более адекватного принятия решений в какой-то области (например охоты, или поиска воды, съедобных растений), и эффективных действий в сложной и опасной среде.

Уже у людей первобытных охотников общины состояли из 25–30 чел., в среднем — 27 чел. Несколько семей из 5–6 чел. объединялись в общину. В свою очередь племя складывалось из 20 общин. Отметим, что среднее число людей в общине соответствует числу операционных ячеек первой психической функции.

Специализация психики в процессе эволюции имеет биопсихологическую функциональную основу, сформировавшуюся за миллионы лет у предков человека.

Антрополог и лингвист Стивен Пинкер выделил 15 модулей, характеристики которых, в их эволюционной дифференциации были сопоставлены нами с особенностями восприятия, мышления и действия 15-ти соционических типов (Пинкер, 2004).

**1. Интуитивная механика: знания о движениях, силах и деформациях, которые претерпевают объекты.** Хорошо соответствует сенсорно-логическому экстраверту (СЛЭ) с ведущей функцией волевой сенсорики, связанной с восприятием способов деформации, трансформации материальных объектов, животных, людей, их формы, оценки способности сопротивляться физическому и волевому воздействию с последующими логическими выводами. В научно-техническом плане эти аспекты выражены, например, такой дисциплиной как «Сопротивление материалов» с логическим, математическим расчетом поведения различных конструкций под нагрузкой.

**2. Интуитивная биология: понимание того, как функционируют животные и растения.** Такой модуль представляет собой сочетание динамической логики действия, функционирования, рабочих процессов, технологий и сенсорики жизнедеятельности и здоровья и соответствует логико-сенсорному экстраверту (ЛСЭ). Представители этого типа — хорошие растениеводы и животноводы.

**3. Числа.** Логика числовых оценок количества объектов, людей, пищевых и иных ресурсов, расстояний, объяснение этого другим – соответствует логико-интуитивному интроверту (ЛИИ), с ведущей системной, числовой логикой. Представители этого типа зачастую «играют числами», иногда рассматривая это как интеллектуальное развлечение. Одним из характерных примеров является известный физик Поль Дирак и его концепция «Больших Чисел», связывающая космологию и физику элементарных частиц. Среди людей этого типа, конечно, много известных математиков.

**4. Ментальные карты для больших территорий.** Этот модуль связан с необходимостью знания местности, задания логики движения по ней, (логика маршрута), в сочетании с обобщенным (интуитивным) знанием особенностей, в том числе, проходимость или пониманием какой-либо местности и оценка опасности. Хорошо соответствует логико-интуитивному экстраверту (ЛИЭ). Люди этого типа любят активные путешествия, особенно в дикой природе, туризм, альпинизм, зачастую выступают первопроходцами в освоении новых территорий. Один из примеров – Федор Конюхов. Литературный псевдоним этого типа назван по имени известного писателя Джека Лондона, в биографии которого было немало приключений.

**5. Выбор места обитания: поиск спокойной, информационно богатой, продуктивной окружающей среды, в основном, типа саванны.** Этот модуль соответствует сочетанию сенсорики жизнедеятельности, оценки пищевых ресурсов среды в сочетании с оценкой их доступности, степени простоты получения (технологичности) и общей комфортности проживания. Хорошо совпадает с сенсорно-логическим интровертом (СЛИ). Люди этого типа прекрасно оценивают степень комфортности и приемлемости условий проживания, доступность ресурсов, особенно пищевых. СЛИ — хороший изобретатель и рационализатор в области улучшения какой-либо технологии, не любящий рисков, предпочитающий спокойствие и стабильность.

**6. Опасность, включая эмоции страха и осторожности, боязнь в ответ на раздражители, такие как высота, ограничение, опасные социальные встречи и ядовитые и хищные животные, а также побуждение узнать об обстоятельствах, в которых каждое из вышеперечисленного будет опасным.** Этот модуль связан с аспектами этики драматических (и панических) эмоций, интуитивного восприятия и понимания возможных опасностей, в сочетании со слабой сенсорной функцией здоровья, распознавания опасностей для организма, запускающей эмоции. Хорошо соответствует особенностям этико-интуитивного экстраверта (ЭИЭ), у которого к тому же одномерная, болевая сенсорика здоровья и комфорта. Люди этого типа отличаются частой неуверенностью в съедобности или качестве пищи, особенно малоизвестной, нередко опасения о возможности отравления, заражения, развитое воображение возможных опасностей, сопровождаемое драматическими переживаниями, чувствами, эмоциями.

**7. Еда: что годится в пищу.** Этот модуль в своем эволюционном развитии связан с максимально развитой, четырехмерной сенсорикой здоровья, распознаванием состава пищи, тонкими ощущениями, комфорта в сочетании с этической способностью сообщать эту информацию окружающим, регулировать их эмоциональные состояния. Соответствует сенсорно-этическому интроверту (СЭИ), умеющему тонко дифференцировать ингредиенты пищи, оценивать степень съедобности пищи, в том числе новой.

**8. Скверна, включая эмоцию отвращения и реакцию на определенные вещи, которые по своей природе кажутся отвратительными, интуиция относительно заражения и болезни.** Соответствует многомерной интуиции времени, опасности, оценки и расчета различных вариантов развития событий, особенно в негативном контексте в сочетании с маломерной сенсорикой здоровья. Совпадает с интуитивно-логическим интровертом (ИЛИ). Представители этого типа представляются окружающим как достаточно отчетливо выраженные негативисты, скептики, критики, нередко воспринимающие происходящее в мрачном свете, включая аспекты развития заболевания, заражений, и т. д.

**9. Наблюдение за состоянием, включая эмоции радости и грусти и состояние удовлетворения и беспокойства.** Этот модуль соответствует многомерной эмоциональной функции, воспринимающей все тонкости эмоциональных состояний и чувств окружающих в сочетании с сенсорикой комфорта и здоровья. Совпадает с этико-сенсорным экстравертом (ЭСЭ), функциональное название которого «Энтузиаст».

**10. Интуитивная психология: предсказание поведения других людей, исходя из того, во что они верят и чего желают.** Этот модуль соответствует сочетанию прогностической многомерной интуиции

времени и этическому пониманию людей по функции чувствования. Совпадает с интуитивно-этическим интровертом (ИЭИ). Представители этого типа хорошо и тонко чувствуют эмоциональное состояние людей, умеют прогнозировать их поведение и степень надежности в совместном деле.

**11. Ментальный Rolodex (каталог): база данных для отдельных личностей, в которую должно быть внесено: родство, статус или ранг, история обмена услугами, врожденные навыки и сильные стороны плюс критерий для оценки каждого свойства.** Модуль соответствует системному учету и контролю. Это сочетание четырехмерной системной упорядочивающей логики и упорядочивающей волевой сенсорике восприятия реальности, свойственное логико-сенсорному интроверту (ЛСИ), у которого даже функциональное название – «Инспектор». Представители этого типа даже для себя в уме выстраивают иерархическую систему людей и объектов, их взаимосвязей, собирают справочники или базы справочных данных, законов, охотно работают инспекторами, в том числе отделов кадров, с удовольствием пишут законы, служебные инструкции по правилам поведения сотрудников в каких-либо ситуациях, или их взаимодействий с различными категориями людей, и т. д.

**12. Понимание себя: сбор и организация информации о собственной значимости для других людей и заготовка этой информации для остальных.** Этот модуль связан с презентацией своих возможностей для других, и связан с экстравертной интуицией – интуицией возможностей – в сочетании с этической функцией взаимодействия с другими людьми. Соответствует интуитивно-этическому экстраверту (ИЭЭ). При этом мотивационный стимул этого типа – уникальность. Представители этого типа хорошо оценивают потенциальные возможности, таланты как собственные, так и других людей, умеют подать их в выгодном контексте.

**13. Справедливость: чувство права, обязанности и их нарушения, включая эмоции ярости и мести.** Модуль связан с этической многомерной функцией оценки правильности-неправильности поведения (то есть нравственной оценки) в сочетании с возможным жестким сенсорным наказанием за нарушения. Соответствует этико-сенсорному интроверту (ЭСИ). Представители этого типа нередко выступают как суровые моралисты, критики безнравственного поведения, создатели и хранители «морального кодекса» поведения в социуме.

**14. Родство, включая протекцию родне и распределение усилий родителей.** Модуль, соответствующий сочетанию этики отношений и реализационной, творческой интуиции возможностей человека. Совпадает с типом этико-интуитивного интроверта (ЭИИ). Представители этого типа – хорошие воспитатели и педагоги, умеющие раскрыть потенциал ребенка.

**15. Половое партнерство, включая чувства сексуальной привлекательности, любви и стремления остаться верным партнеру или его покинуть.** Этот модуль соответствует экстравертированной, волевой сенсорике в сочетании с творческой этикой отношений, что свойственно сенсорно-этическому экстраверту (СЭЭ). Представители этого типа нередко делают акцент на сексуальную привлекательность, легко устанавливают отношения, в том числе интимные, творчески относятся к ним, при необходимости довольно легко разрывают их, меняя партнеров.

При этом модуль, соответствующий интуитивно-логическому экстраверту (ИЛЭ), с которого начинается весь социон и движение информационного потока в нем, у С. Пинкера отсутствует. Но без него система принципиально неполна. Этому ТИМу соответствует ориентировочный, поисковый модуль — для представителей этого типа обычно свойственен поиск всего нового, необычного, «что там за поворотом?», разведка новых ресурсов в самых разнообразных областях, а также коммуникация с новым, неизвестным, в том числе — с другими людьми. Это связано с сочетанием экстравертированной интуиции возможностей в сочетании со структурной творческой логикой.

Отметим, что все 16 модулей, превратившихся в своей дифференциации в 16 структур психических функций, есть и у каждого соционического типа. Такая структура описывается расширенной 16-тикомпонентной моделью психики, предложенной автором в 1989 г. – моделью Б (Букалов, 1996). Однако в специализированном типе только некоторые функции являются ведущими, остальные



играют вспомогательную роль, работая в фоновом режиме на среднем, или ниже среднего уровнях.

Наши 30-летние наблюдения и статистика говорят о том, что соционический тип не наследуется, но ребенок в течении первых двух недель после рождения уже имеет тип. Таким образом, тип как одно из последних эволюционных приобретений человека скорее связан с разрешенными генетически фенотипическими признаками. Он формируется под воздействием среды в ходе эмбриогенеза как результат нарушения симметрии психических функций информационного метаболизма и фиксируется в перинатальный период как результат адаптации системы психических функций в существующих условиях под действием ряда факторов (Букалов, 1996). Дискретность типов и их небольшое ограниченное число вытекает из дискретной природы психических функций информационного метаболизма и ограничений на их разрешенные комбинации в психике. При этом следует отметить, что наличие всего 16-ти базовых структур психики, определяющих соционические типы, не отменяет индивидуальных качеств личности и особенностей индивидуального развития психических функций человека.

### Дуальность модулей

Специализация, взаимодействие и кооперация – это основные составляющие эволюционного формирования психики человека как социального существа. И помимо соответствия модулей соционическим типам хорошо просматриваются аспекты дополнительности или кооперации пар модулей, эволюционно соответствующих восьми отношениям полной дополнительности в соционике, или дуальным отношениям. Эти аспекты кооперации следующие:

1) Поисковый модуль нового во всех смыслах, в том числе предметов, людей, территории («глянька, ягодка новая», «какое интересное растение!») (ИЛЭ) и модуль определения пригодности еды («это в рот не бери!») (СЭИ).

2) Ментальные карты для больших территорий (ЛИЭ) и установление физических границ, а также моральных правил поведения, («чувство права, обязанности и их нарушения») (ЭСИ).

3) Выбор места обитания (поиск информационно богатой среды) (СЛИ) и понимание себя (и своих потребностей) (ИЭЭ), включая самопрезентацию своей значимости.

4) Родство, включая протекцию родне и распределение усилий родителей с учетом потенциальных способностей ребенка (ЭИИ) и интуитивная биология (классификация по внешнему виду, определение правильности функционирования, выполнения рабочих, технологических операций) (ЛСЭ).

5) Интуитивная механика, знания о движениях, силах и деформациях, предсказание поведения материалов, вещества, управление людьми методом силового, волевого давления (СЛЭ), и интуитивная психология (предсказание поведения других людей) (ИЭИ).

6) Числа (системное упорядочивание числовой информации, классификация и объяснение объективных закономерностей окружающего мира) (ЛИИ) и наблюдение за эмоциональным состоянием окружающих, создание положительного эмоционального настроения, регуляция эмоциональной сферы (эмоции) (ЭСЭ).

7) Ментальный каталог (база данных заслуг и рангов для отдельных личностей) (ЛСИ) и опасность, в том числе опасные социальные встречи и другие обстоятельства, связанные с непонятными, малознакомыми людьми (ЭИЭ).

8) Половое партнерство, чувство любви (СЭЭ) и интуиция относительно заражения и болезни (ИЛИ), негативизм.

Аналогичным образом можно рассмотреть и другие взаимодействия-отношения между модулями, в том числе конфликтные как следствие взаимодействия полностью противоположных по стилю действия модулей.

#### Выводы

Таким образом, есть все основания для вывода, что эволюционная дифференциация 16 биопсихических модулей, выделенных С. Пинкером и дополненная нами, привела к возникновению в

небольших прото-человеческих группах 16-ти дифференцированных типов психоинформационного взаимодействия с окружающим миром, которые специализировались на некоторых выделенных их специфической психической структурой аспектах восприятия и взаимодействия с окружающим миром, его свойствами, людьми, добычей пищи, и т. д. При этом синхронно и закономерным образом формировались психоинформационные взаимодействия между типами, их функциями, которые уже у человека разумного превратились в интертипные отношения, связывающие все типы в единую систему кооперации при решении различных задач выживания, существования и развития человечества – социон.

#### Литература:

1. Аугустинавичюте А. О дуальной природе человека // Соционика, ментология и психология личности. — 1996. — №№ 1–3.
2. Аугустинавичюте А. Социон. — М.: «Черная белка», 2008.
3. Аугустинавичюте А. Соционная природа человечества и асоционность общества // Соционика, ментология и психология личности. — 1995. — № 3. — С. 2–8.
4. Букалов А. В., Карпенко О. Б. Формирование социона в процессе антропогенеза // Доклад на 32-й международной конференции по соционике «Психоинформационные технологии, кадровый менеджмент и психология личности», 17-22 сентября 2016 г, Киев.
5. Букалов А.В. 16-компонентная модель ТИМа и социона // Соционика, ментология и психология личности. — 1996. — № 4. — С. 16–19.
6. Букалов А.В. Мерности психических подпространств: законы эволюционного развития, разум животных // Соционика, ментология и психология личности. — 2008. — № 6. — С. 7–11.
7. Букалов А.В. О механизме формирования функций информационного метаболизма в процессе рождения индивидуума // Соционика, ментология и психология личности. — 1996. — №№ 1–2.
8. Букалов А.В. О размерности функций информационного метаболизма // Психология и соционика межличностных отношений. — 2003. — № 2. — С. 5–9.
9. Букалов А.В. Структура и размерность функций информационного метаболизма. // Соционика, ментология и психология личности. — 1995. — № 2. — С. 11–16.
10. Букалов А.В. Феномен структурирования психоинформационного пространства: иерархия объемов человеческого внимания, памяти и мышления // Соционика, ментология и психология личности. — 1999. — № 2. — С. 3–7.
11. Букалов А.В., Карпенко О.Б. Методы практической соционики в эффективном менеджменте и кадровом консалтинге // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. — 2016. — № 7-8. — С. 5–14.
12. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. — М.: «Просвещение», 1969. — 660 с.
13. Пинкер С. Язык как инстинкт. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — 456 с.
14. Read D. W. Working Memory: A Cognitive Limit to Non-Human Primate Recursive Thinking Prior to Hominid Evolution (PDF, 370 Kб) // Evolutionary Psychology. — 2008. — V. 6. — P. 676–71.

## СИСТЕМА ИННОВАЦИОННЫХ ПСИХОТЕХНОЛОГИЙ В ИССЛЕДОВАНИЯХ БЮДЖЕТА ВРЕМЕНИ СТУДЕНТОВ

*Намазбаева Ж.И., Садыкова А.Б.*

НИИ Психологии КазНПУ им. Абая, Казахстан

**Аннотация.** В данной статье впервые излагаются теоретико-методологические основы авторской комплексной модели системы инновационных психотехнологий развития личности. На основе данной модели разработана психотехнология организации бюджета времени студентов вуза. Описан семинар-практикум по психологии личностного восприятия времени для студентов.

**Ключевые слова:** Личностный потенциал, этнокультура, субъект-субъектность, здоровьесберегающая среда, семинар-практикум.

## SYSTEM OF INNOVATION IN THE RESEARCH OF STUDENTS TIME BUDGET PSYCHOTECHNOLOGY

*Namazbayeva Zh.I., Sadykova A.B.*

SRI Psychology Abay KazNPU

**Summary.** This article first outlines the theoretical and methodological foundations of the author's complex model of system of innovative psychotechnologies personality development. Development of the innovative psychotechnologies of time organization is based on the model. Described workshop on the psychology of personal perception of time for students.

**Keywords:** Personal potential, ethnic culture, the principles of systematic, , health-saving environment workshop.

Современный мир можно охарактеризовать глобальными переменами, динамизмом и ускорением ритма жизни. На образ жизни и развитие личности человека, разумеется, влияют изменения в технике, технологиях, образовании. Соответственно материальное положение и психофизическое благополучие любого человека может меняться в зависимости от его способности адаптироваться в мире и применять свои знания и умения.

Международные стратегии ЮНЕСКО также обращены сейчас к разработке новых технологий и сохранению культурного наследия по всему миру. [20] Президент нашей страны Н.А. Назарбаев в Послании народу Казахстана «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» указывает, что успехи Казахстанского общества напрямую связаны с созданием новых возможностей для раскрытия личностного потенциала граждан. [17]

Учитывая эти задачи в НИИ Психологии КазНПУ им. Абая осуществляется планомерная работа по активной разработке различных направлений по обеспечению психологической среды, направленной на оптимальное раскрытие потенциальных возможностей граждан страны. Особая роль придается образовательной среде, как фундаменту развития цивилизованного общества через подготовку этнотолерантных, социально активных, конкурентоспособных, самодостаточных специалистов.

С 2016 года институт осуществляет исследования по проекту МОН РК «Инновационные психотехнологии в развитии современной личности». Данный проект посвящен решению задач научного психологического обеспечения развития личности граждан Казахстана, где адекватное, грамотное применение инновационных психотехнологий выступает основным инструментом.

Цель исследования: научная разработка и внедрение системы инновационных психотехнологий для эффективного раскрытия потенциала личности различных социальных субъектов.

Одной из задач нашего исследования является развитие динамичного целостного человека самоуправляемого, саморегулируемого и саморазвивающегося. Практическая реализация и развертывание обозначенных методологических принципов раскрывается в теории комплексного развития личности академика Ж. И. Намазбаевой и ее учеников.

Результаты исследования за прошедший период позволили разработать комплексную модель системы инновационных психотехнологий развития личности с учетом этнокультурных аспектов на казахском и русском языках. Модель построена по результатам мониторинга состояния использования инновационных психотехнологий в различных образовательных учреждениях РК. (см рис. 1)

Ядром модели являются методологические принципы: *системности, комплексности, интегративности, универсальности, природосообразности, здоровьесбережения, акмеоориентированности, культуросообразности, национально-охранительного вектора, субъект-субъектности.*

Психотехнологии личностного развития раскрываются в процессе партнерского субъект-субъектного взаимодействия, усилия всех участников процесса скоординировано и согласовано с их потребностями и мотивами.

Принцип системности реализуется через единство диагностики, коррекции и развития - определение основных задач и мероприятий по применению инновационных психотехнологий. Психотехнологии создают среду развития, обладающую качествами целостность, динамичность, открытость. К системообразующим факторам относится социальная ситуация развития, учебно-методическое обеспечение воспитательно-образовательного процесса, скоординированность усилий, командный стиль организуемого психологического сопровождения. Их применение должно основываться на комплексной, качественной диагностике, позволяющей выявить не только его проблемные, но и сильные стороны – ресурсные возможности личности и группы, на которые можно будет опираться при проведении работы по личностному росту. Системный подход предполагает анализ связей и отношений не только внутри системы (внутреннего мира человека, психики), но и вне ее – в социальной среде и духовно-нравственном развитии различных социальных субъектов. [4]

Так, в результате контент-анализа теоретико-методологических и практических данных установлены и отобраны содержательные единицы – эффективные механизмы и факторы оптимального развития личности современных социальных субъектов. Таковыми явились *здоровьесберегающие условия, учет этнокультурных особенности социальных субъектов, интеллектуально-творческая активность (самоактуализация, креативность, социальная ответственность, личностный рост) организация и управление бюджетом времени, коммуникативные умения (толерантность, умение решать внутренние и внешние конфликты, культурное развитие) адаптивные способности личности (стрессоустойчивость, эмпатийность, саморегуляция, умение рассчитывать ресурсы).* Все данные приведены в систему и обеспечивают комплексную координацию личностного развития социальных субъектов.

Принцип интегративности предусматривает интеграцию различных методов, методик, подходов, дидактических и психотерапевтических приемов. Сопровождение охватывает не только образовательную среду, но и микросоциальную. Учитывается семейный микросоциум, влияние субкультуры, индивидуальные предпочтения. Объединение всех субъектов социально-воспитательного процесса, направление их усилий в одно русло - является задачей сопровождения личностного развития с применением инновационных психотехнологий. Разрозненные усилия останутся безрезультатными. Использование одной технологии, одного метода вряд ли принесет успех. Кроме того принцип интегративности обеспечивает включенность всего многообразия сведений из различных наук о человекознании в практическую деятельность по применению инновационных психотехнологий, что обеспечивает большую адаптивность методик, их гибкость и эффективность.

[19]

Принцип *культуросообразности* предполагает неразрывную связь воспитания с культурным достоянием человечества и своего народа, в частности со знаниями об общечеловеческих богатствах в области духовной и материальной культуры, об особенностях развития и становления национальной культуры и ее взаимосвязи с общечеловеческой; знаниями истории своего народа, его культуры; обеспечением духовного единства и спадкостности поколений. [11]

Принцип *природосообразности* выражает идею построения образовательного процесса и отношений внутри него в соответствии с особенностями психо-возрастного и индивидуального развития участников.

Природа участников образования, состояние их здоровья, физическое и психосоциальное развитие становятся определяющими факторами разработки и применения инновационных психотехнологий их личностного развития. Правила реализации данного принципа предполагают также опору на «зоны ближайшего развития» учащихся, что делает знания доступными и приводит всех участников (учащихся, педагогов и их ближайшее окружение) обращаться в уважении к общему творчеству и уважать индивидуальные предпочтения в развитии личности каждого. Этот принцип также рассматривается как экологическая защита всех субъектов образования от негативных последствий неадекватного использования человеческих ресурсов. [2]

Содержание психологического обеспечения образовательного процесса и применения инновационных психотехнологий должно быть *универсальным*. Это означает, во-первых, широту и разносторонность содержания, во-вторых, вооружение участников универсальными знаниями, умениями, навыками, чертами характера, необходимыми для решения любого развивающего метода. Универсальность способствует формированию универсальных, творчески работающих специалистов.

*Принцип универсальности* также требует исключить дискриминацию при оказании помощи по любым признакам идеологического, политического, религиозного и возрастного характера. [12]

*Акмеоориентированность* модели для современной системы образования состоит в том, чтобы обеспечить усиление профессиональной мотивации, стимулирование творческого потенциала, выявление и плодотворное использование личностных ресурсов для достижения успеха в любой деятельности. Инновационные психотехнологии предлагают практическое решение вопроса личностного и профессионального успеха. Они призваны обеспечить каждому участнику нахождение оптимальных, наиболее эффективных способов, влияющих на качество образования и разработаны на основе анализа ряда акмеологических феноменов (природы одаренности, генетических и физиологических особенностей, психофизиологических предпосылок становления профессионального мастерства и других форм самоактуализации). [18]

На реализацию этого принципа оказывает влияние современная праксеология, проявляющаяся здесь в технологизации гуманитарного знания (в форме психотехники и игротехники, инноватики и рефлексии, по И. Семенову) и гуманитаризации технических наук (в возникновении бионики, соционики, эвристики, синергетики и др.). [16]

Участниками проекта впервые в Казахстанской психологической науке и практике определены уровни освоения содержания и применения инновационных психотехнологий развития личности и группы. В модели представлены этапы, четко определяющие результаты реализации содержания системы инновационных психотехнологий личностного роста.

Уровень 1. - знания: специальная среда, культура и компетентность, запрос личности на саморазвитие.

Уровень 2. - умения: инструментарий личностного развития, супервизия, инновации в общественном сознании граждан Казахстана.

Уровень 3. - навыки: концептуальные основы инновационных психотехнологий, творческая самореализация, ресурсы личности. Для всех трех уровней разработаны средства и пути достижения результатов.

По первому уровню это: создание специальной среды личностного развития через повышение психологической культуры и компетентности социальных субъектов; освоение знаний по личностному развитию и закономерностям психики человека и психотехнологиях личностного развития; актуализация мотивации применения инновационных психотехнологий в различных социальных сферах.

По второму уровню это: повышение методического уровня применения психотехнологий у социальных субъектов; дифференциация, адаптация и отбор психотехнологий по целевому применению в индивидуальном и групповом процессе с учетом этнокультурных аспектов; овладение умениями по адекватному использованию инновационных психотехнологий для саморазвития и при работе с другими людьми

По третьему уровню это: научно-методологическое и практическое обеспечение инновационными психотехнологиями лиц в различных социальных сферах; формирование навыков по творческой реализации психотехнологий у специалистов во всех сферах жизнедеятельности; применение инновационных психотехнологий в формировании навыков раскрытия человеческого потенциала в контексте субъект-субъектного взаимодействия.

Принципиально важно, что данная модель имеет тесную взаимосвязь как уровней освоения информации, так психические закономерности развития личности.

Данная модель является концептуальной основой практической реализации содержания системы инновационных психотехнологий для развития современной личности социальных субъектов и представляет собой синтез научных и практических достижений в области человекознания и технологии оказания социально-психологической помощи.

Перспективность научного исследования в национальном и международном масштабе заключаются в том, что в настоящее время в Казахстане отсутствует национальная система использования комплекса инновационных психотехнологий на основе этнокультурного компонента. Переход образования в РК на международные стандарты требует учета адаптивных и творческих способностей всех субъектов образовательного процесса, которые могут быть раскрыты посредством специальной научно обоснованной системы психотехнологий. Рисунок 1 – Комплексная модель инновационных психотехнологий развития личности

Следующим этапом работы над данным проектом будет творческая реализация и наполнение конкретным содержанием уровней, представленных в данной модели. Планируется, что в дальнейшем в соответствии с комплексной моделью внедрение этих технологий получит широкое распространение в различных звеньях и уровнях образовательной и других социальных сфер.

Одним из примеров такой работы явилось исследование бюджета времени современных студентов вуза, некоторые аспекты которого также будут представлены в нашей статье далее. Актуальность разработок организации времени студентов как алгоритмичной психотехнологии определяется целым рядом причин.

Для эффективности самореализации и благополучия человека и общества в целом следует каждый раз пересматривать ресурсные возможности и их состояние на каждом этапе. Ведь в основе запросов на полезные ресурсы любого типа стоят закономерности развития человека. Технологии и материальные ресурсы изменяются постоянно, но формами, причинами их использования ведают науки о человеке, для кого и предназначены ресурсы. Здесь основными вопросами стоят исследования мотивационно-потребностной сферы человека, а также развития именно человеческих ресурсов. И одним из основополагающих является ресурс времени.

Очевидно, проблема рационального его использования может решаться посредством психологической науки. Взаимодействие со временем - фундаментальная характеристика человеческого опыта, как объективного, так и субъективного. Психологическое время личности является связующим звеном между всеми структурами реальности, пронизывает все сферы жизнедеятельности человека, т.к. и внешние и внутренние процессы происходят и разворачиваются во времени.



Рисунок 1 – Комплексная модель инновационных психотехнологий развития личности

Так, временная перспектива личности активно изучается в следующих областях: качество жизни (психологическое благополучие, представления о жизненном успехе и другие), ценностно-смысловая сфера личности, личностная саморегуляция, стратегия организации времени, при изучении возрастных и иных кризисов, а также мотивации. Ведутся исследования в рамках геронтопсихологии, нарративной психологии. Выявляются связи с различными психологическими феноменами: склонностью к рисковому поведению, различным аддикциям тревожностью, сопротивлением к изменениям. Исследуются особенности связи с автобиографической памятью и отношением в неопределенности будущего и социальной истории. Одной из потенциальных линий развития является применение методики в организационном консультировании (проблемы корпоративной культуры, тайм-менеджмента, эффективного распределения времени, мотивации, профилактика эмоционального выгорания), а также в маркетинговых исследованиях потребительского поведения. Не менее актуальными являются исследования культурных и этнических особенностей разных групп, предотвращения межэтнических конфликтов в смешанных обществах.

В КазНПУ имени Абая осуществляются исследования инновационных психотехнологий. Психотехнологии, в этом ключе, являются инструментами повышения эффективности для самореализации личности. И, разумеется, такой актуальный аспект как управление временем также попадает в фокус наших исследований.

Прикладной аспект и апробацию психотехнологии организации времени мы считаем показательным в образовательной среде. Поскольку именно в образовательных учреждениях происходит активное взаимодействие людей по обмену социокультурным опытом. При этом студенты чаще всего сталкиваются с проблемой нехватки времени. В научном контексте это означает недостаток инструментария для успешного совладания с ритмами жизни окружающего мира. Именно проблема рационального использования свободного и учебного времени, особенно остро стоит в молодежной среде, потому что именно эта часть общества, теряет некоторые преимущества от неумения правильно распорядиться им.

Науки о человеке располагают обширной и аргументированной исследованиями информацией, подтверждающей значительное воздействие режима учебной деятельности студентов в вузе, на состояние их здоровья. Современные вузы, осознают существование данной проблемы и предпринимают специальные усилия для ее позитивного решения. [1,3,5].

В КазНПУ имени Абая сотрудники НИИ Психологии провели Анкетирование, и личные беседы со студентами и преподавателями.

Итак, режим дня как управляемая основа жизнедеятельности является общим для всех студентов и предусматривает определенное время для учёбы, и индивидуальное распределение оставшегося на самостоятельную работу, отдых, приём пищи и сна и др. При адекватном природосообразном и систематически соблюдаемом режиме вырабатывается необходимый ритм функционирования организма, что создает оптимальные условия для работы и отдыха и тем самым способствует укреплению здоровья, улучшению работоспособности и повышению личной эффективности человека.

Мы начали наше исследование с того что изучили как тратят своё время студенты разных курсов в учебные и выходной день, сотрудники НИИ Психологии попросили их указать, сколько времени они тратят на самые характерные виды деятельности в неделю. По данным нашего исследования бюджет времени студентов 1-4 курсов состоит из учебного времени, что составляет 32 % недельного бюджета, и внеучебного времени, что составляет 68 %.

Значительное место в бюджете времени студентов занимает сон, но при этом, мы не можем достоверно выяснить, насколько это способствует реальному восстановлению ресурсов. Однако при адекватной саморегуляции психических состояний этот аспект должен стать серьезным ресурсом - среднее время, отводимое студентом на сон – 8 часов, что соответствует, по крайней мере, физиологическим нормам гигиены здоровья.

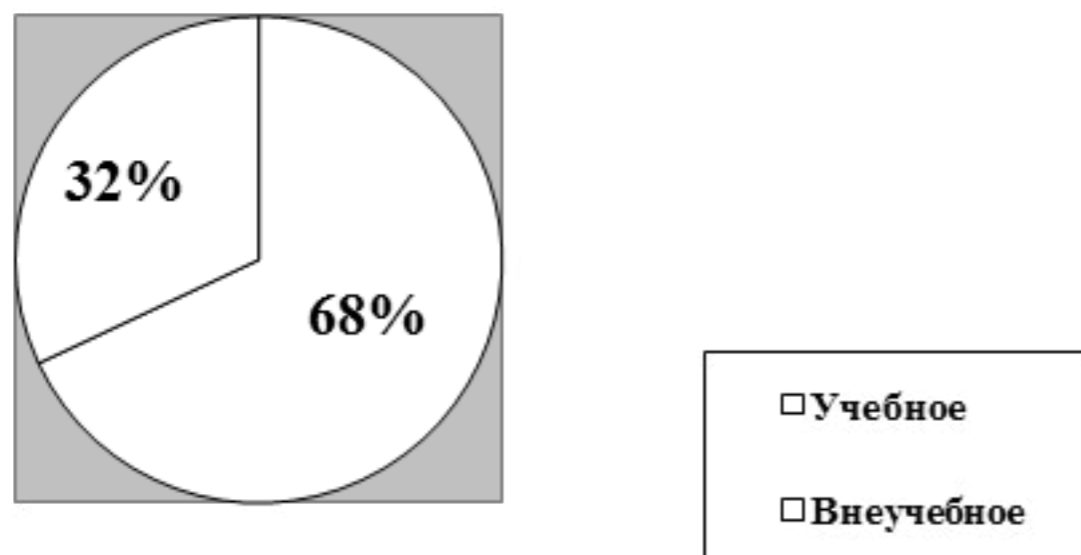


Рисунок 2. Диаграмма по бюджету времени студентов вуза

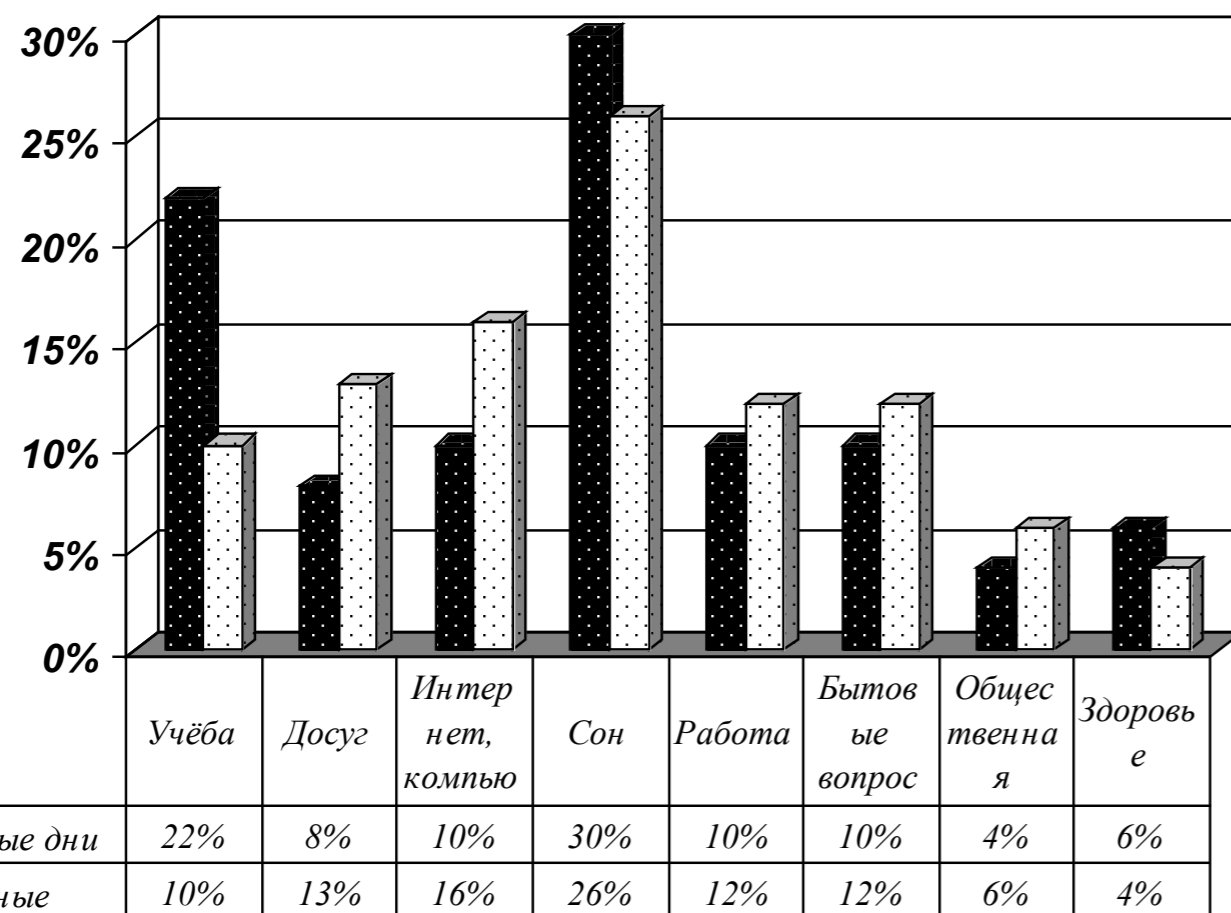


Рисунок 3. График распределения времени у студентов

Дальше по иерархии идет пункт на развлечение и проведение досуга – 18 % (4 часа в среднем), причем в выходной день на это тратится больше времени, нежели в учебный. Но этот пункт распределен неравномерно у разных людей. Поэтому здесь нужна индивидуальная работа. А в среднем 4,5 часов студенты проводят, отдыхая в воскресные дни, и 4 часа для того же рода деятельности – во время

учебной недели.

Третье место в бюджете времени студентов занимает время, на учебу. В среднем студент тратит на посещение учебных занятий 5 часов ежедневно, на выполнение домашних заданий – около 2 часов (в зависимости от степени загруженности учебным процессом). Что же касается выходного дня, то общее время, затраченное на учебу – 2 часа (в зависимости от курса, специализации и индивидуальных особенностей эта цифра меняется).

Далее по средним показателям выявлен пункт интернет, компьютер, телефон. Следует отметить, что для респондентов было сложностью разделить целевое время использования этой деятельности. Поэтому здесь повторяются также досуговое, рабочее, учебное время.

У многих современных студентов возникает необходимость зарабатывать деньги, большие учебные нагрузки, домашние бытовые дела, работа и т.п. серьезно повлияли на общую структуру бюджета времени. В среднем на подработках, через интернет или на постоянной работе студенты проводят ежедневно 3,5 часа (11 % недельного бюджета). Такое же количество времени необходимо студентам на самообслуживание, бытовые вопросы (личная гигиена, питание, домашнее хозяйство, походы за покупками, оплата счетов). В среднем: и в будни, и в выходные дни на это тратится 3 часа от общего бюджета времени.

Здоровье и общественная деятельность студентов занимают по 5 % общего времени, что составляет примерно 1 -1,5 часа в день. Этот показатель, наглядно демонстрирует, что студенты мало времени уделяют активной жизни и на наличие предпочтение пассивного отдыха в студенческой среде. Разумеется, такой удельный показатель характерен не для каждого студента, а намечает тенденцию в среднем. В анкетах встречается много крайних показателей. Тем более, тревожит в практическом плане тенденция отдельных лиц к отчуждению, а значит - к низкому показателю психологического здоровья.

Таким образом, проведенное исследование бюджета времени студентов выявило основные виды их деятельности, особенности распределения рабочей нагрузки и свободного времени, а также пассивного или активного отношения к управлению своим временем.

Выявлен ряд главных проблем. В оптимальном распределении бюджета времени необходимо, на наш взгляд, сочетать труд интеллектуально-творческий и физическую активность, эргономично распределять рабочее пространство, знать и адекватно использовать индивидуально-типологические особенности. Важна разработка принципов самоменеджмента.

Исследовав общие данные о занятости студентов нашего вуза, мы выявили **научно-практическую перспективность** решения проблемы рационального использования бюджета времени студентами для эффективного обучения в вузе, а также как **здоровьесберегающий акмеориентированный фактор** в образовательной сфере.

Обратившись к опыту психологической науки и практики в этой сфере, мы стали разрабатывать содержание **психотехнологии управления временем**. В психологии интерес к проблемам, связанным с пространственно-временными аспектами человеческого существования, рос на протяжении всего XX века. В зарубежной психологии с этой проблематикой были связаны исследования У. Джемса, Л. Франка, К. Левина, К.Г. Юнга, Ф. Перлза, Ж. Нюттена, Т. Коттла и Ф. Зимбардо. [6,7,8,9,13].

Курт Левин во времени выделяет зоны настоящего, ближайшего, отдаленного прошлого и будущего. Причем в различных условиях может доминировать ориентация на прошлое, настоящее или будущее. Несколько иное представление о временной перспективе прослеживается в учении Дж.Нюттена. Он разграничивает временную перспективу, временную ориентацию и временной аттитюд. Им выдвигается два основных положения в теории о временной перспективе. Первое – временная перспектива образована объектами или событиями, существующими на репрезентационном (когнитивном) уровне поведенческого функционирования. Второе – объекты когнитивной репрезентации не привязаны к настоящему моменту, в котором осуществляется этот акт репрезентации. Сам объект является важным элементом акта репрезентации: размышление, планирование, припоминание невозможны без объектов, составляющих целевое содержание этих когнитивных актов [8].

В отечественной психологии развернутые исследования психологического времени представлены в публикациях Н.Н. Толстых. Ее работы посвящены изучению развития временной перспективы в онтогенезе с позиции культурно-исторического подхода. Временная перспектива понимается Н.Н. Толстых [13] как заданная культурой форма интенциональности субъекта в единстве ее темпоральных и пространственных характеристик. То есть, изучая временную перспективу как таковую, мы неизбежно имеем дело и с предметно-пространственной характеристикой мотивов. Понимаемая таким образом временная перспектива является одной из проекций мотивационной сферы человека. Также в отечественной психологии также разработана причинно-целевая концепция. Ее авторы Е.И. Головаха и А.А. Кроник показывают, что психологическое время формируется на основании переживания личностью детерминационных связей между основными событиями ее жизни. Специфика детерминации человеческой жизни заключается в том, что, наряду с причинной обусловленностью последующих событий предшествующими, имеет место и детерминация будущим, то есть целями и предполагаемыми результатами деятельности. [6].

По мнению В.И. Ковалева, специфическим психологическим механизмом, с помощью которого личность осуществляет субъективную регуляцию времени, выступает индивидуальная временная транспектива (ИВТ). Это понятие означает сквозное видение из настоящего в прошлое и будущее, то есть способность обозрения индивидом течения времени собственной жизни в любом его направлении, возможность взаимоотношения прошлого, будущего и настоящего, связывания этих временных компонентов человеческой жизни в его сознании и подсознании. Временная транспектива – это и субъективно данное в самосознании образование, и особый психологический механизм. Ключевыми понятиями, раскрывающими суть транспективы являются «чувственно-мысленный обзор», а также «субъективно- ценностное обобщение и отношение» личности к жизни, возникающее в ходе жизнедеятельности [10].

Отечественный психолог П.И. Яничев утверждал, человек может рассматривать свою жизнь как непрерывную линию развития, проецируя продолжение этого развития в будущее, либо может планировать изменение своего образа жизни вплоть до полной его противоположности [14].

Изучению временной перспективы посвящено много работ Ф.Зимбардо и его коллег, которые дают следующее определение временной перспективе:

«Временная перспектива – это основной аспект в построении психологического времени, которое возникает из когнитивных процессов разделяющих жизненный опыт человека на временные рамки прошлого, настоящего и будущего» [15, с.1272]. В 1997 году ими был опубликован «Опросник временной перспективы Зимбардо», а в 1999 году – «Опросник временной перспективы трансцендентного будущего». Трансцендентное будущее предполагает веру человека в жизнь после смерти. Опросник был создан для проверки влияния на временную перспективу убеждений о вознаграждении и наказании, ожидающих человека после смерти. Вопросы, связанные с временной перспективой активно изучаются в настоящее время. Но проблема временной перспективы трансцендентного будущего в отечественной науке практически не рассматривается, как и впрочем, на западе до недавнего времени. Ф.Зимбардо и Дж.Бойд в своей работе указывают на игнорирование и преуменьшение значения трансцендентного будущего большинством психологов [9, 15].

Обращаясь к ситуации со студенческим возрастом отметим, что задачи, стоящие перед студенческим возрастом многообразны. Это выбор профессии, подготовка к трудовой и общественной деятельности, подготовка к браку и созданию собственной семьи. Среди множества вопросов проблема временной перспективы является одной из центральных в психологии данного возраста. Для этого возраста характерен также повышенный интерес к вопросу о смысле жизни. Это период интенсивного смысловознательного самоопределения и формирования мировоззрения, открывает нравственный смысл жизни, воспитывает в нем ответственность, чувство долга не только за себя и свое прошлое, и настоящее, но и за будущие поколения.

Базируясь на вышеозначенных положениях в КазНПУ им. Абая разработали семинар. В содержание

которого включен мониторинг управления учебным временем для студентов. Основными факторами и критериями в нашем исследовании психотехнологии выделены – учебная мотивация, временная перспектива, личностные и инструментальные способности к саморегуляции и саморазвитию в контексте планирования, целеполагания и выполнения учебных задач. Разработки же психотехнологии и семинара основана на этапах Комплексной модели показанной на рис. 1 в данной статье.

#### План семинара

**Цель:** научиться планировать и эффективно использовать личное, учебное и рабочее время.

**Задачи** (в соответствии с этапами модели):

*Знания* - «поглотителей времени» и способы их устранения; факторов, которые стимулируют или ограничивают собственную работоспособность.

*Умения и навыки* - первичные умения и навыки работы по алгоритму психотехнологии для распределения ресурсов личного времени; это позволяет невосполнимое время жизни использовать в соответствии с реализацией личных целей и ценностей.

#### Ход занятия

**Вступительное слово ведущего (10 мин.):**

*Знакомство с целями тренинга. Конкретизация ожиданий: участники делятся своими ожиданиями:* что для них важно, чему хотят научиться и т.д.

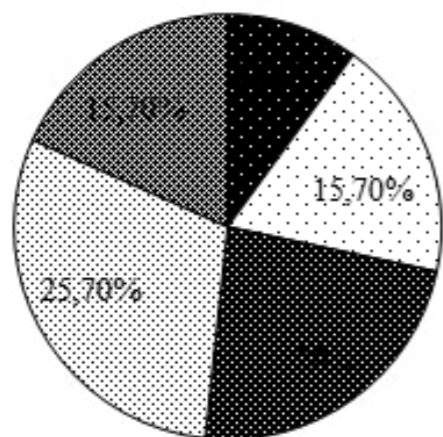
В завершении знакомства каждый из участников называет пример пословицы или истории-сказки или мифа, характерный для него в контексте потери времени. Знакомление участников с основными характеристиками временных перспектив - позитивное прошлое, негативное прошлое, фаталистическое настоящее, гедонистическое настоящее, будущее.

Мы составили анкеты на основе опросника временной перспективы Зимбардо (англ. Zimbardo Time Perspective Inventory, сокр. ZTPI), который представляет собой методику, направленную на диагностику системы отношений личности к временному континууму. И методики «Семантический дифференциал времени» (СДВ), предназначенной для изучения когнитивных и эмоциональных компонентов в субъективном восприятии личностью своего психологического времени. И сравнили их с основными времяпоглотителями по опроснику «Тайм-менеджмента», которые предложим позднее на занятии.

Как показывают исследования, увеличение продолжительности будущей временной перспективы положительно связано с повышением жизненной удовлетворенности и улучшение состояния здоровья человека. Реалистичность перспективы – это способность личности разделять в представлениях о будущем реальность и фантазию, концентрировать усилия на том, что имеет реальные основания для реализации в будущем. Особенностью детской перспективы, как показал К.Левин, является нерасчлененность реального и фантастического уровней во временной перспективе. Однако и у многих людей зрелого возраста будущая временная перспектива недостаточно реалистична, что является одним из показателей инфантильности личности, которая в этом случае неспособна эффективно сосредотачивать свои усилия на реальных направлениях эффективной самореализации. Оптимистичность перспективы определяется соотношением положительных и отрицательных прогнозов относительно своего будущего, а также степенью уверенности в том, что ожидаемые события произойдут в намеченные сроки. [8]

Формирование развитой, гармоничной временной перспективы будущего может быть рассмотрена как необходимая предпосылка формирования и развития личности, эффективности ее деятельности в различных сферах жизни.

Далее на семинаре для разработки психотехнологии был проведен новый опрос студентов об особенностях использования ими учебного времени. С этой целью применялся опросник Зимбардо и методики тайм-менеджмента в процессе семинара проведенного сотрудниками НИИ Психологии в различных студенческих группах.



- «Негативное прошлое»;
- «Гедонистическое настоящее»;
- «Фаталистическое настоящее»;
- ▨ «Будущее»
- «Сбалансированная временная перспектива»

Рисунок 4. Данные по опроснику временной перспективы у студентов

Распределение респондентов по типам временной перспективы в целом по выборке было проведено в соответствии с показателями, предложенными Ф. Зимбардо и адаптированными А. Сырцовой.

По этим показателям респонденты (вся выборка в целом) распределились следующим образом:

- для 14,3 % респондентов характерна ориентация на «Позитивное прошлое»;
- у 8,6 % опрошенных выявлена ориентация на «Негативное прошлое»;
- для 15,7 % опрошенных характерна ориентация на «Гедонистическое настоящее»;
- для 20 % респондентов характерна ориентация на «Фаталистическое настоящее»;
- для 25,7 % опрошенных характерна ориентация на «Будущее»;
- и, наконец, для 15,7 % респондентов характерна «Сбалансированная временная перспектива».

Далее было проведено обсуждение данной проблемы в контексте студенческой жизни. После чего участники выполняли упражнения и задания по использованию технологии Тайм-менеджмент. В процессе участникам было предложено заполнить анкету по спискам поглотителей времени.

#### Упражнение 3. «Мой капитал времени» (15 мин.).

**Цель:** Осознание понятия «мой капитал времени» через количественный показатель.

#### Упражнение 4. «Колесо времени» (10 мин.)

**Цель:** восприятие понятия «мой капитал времени» через визуальную технику.

#### Упражнение 4. «Поглотители времени» 15 мин.

(5 мин.- индивид.+8 мин – на обсуждение + 2 мин. – на защиту).

**Цель:** выявление поглотителей времени.

#### Процедура «Анализ моментов, на которых мы теряем время»

Участникам ставится задача проанализировать, в какой степени они теряют время, вредит им

выделена следующая тематика:

- I. Потери времени при постановке цели
- II. Потери времени при планировании
- III. Потери времени при принятии решений
- IV. Потери времени из-за недостаточно четко организованной работы
- V. Потери времени при начале работы
- VI. Потери времени при составлении распорядка дня
- VII. Потери времени при обработке информации

Отметьте в иерархии пять «поглотителей времени», которые характерны для вас. Очень важно не тратьте впустую время и на уроке, когда задания при планировании урока рассчитаны на 45 минут, а по факту этого времени не хватает.

Обсудите в паре, затем в группе и предложите пути рационального использования времени на этапах урока.

#### ЗАПОЛНИТЕ ТАБЛИЦУ 2. Управление временем

Времяпоглотители	Возможные причины потерь времени	Меры по устранению

На данном этапе задание выполняется совместно всеми участниками (вначале в паре, а затем всей группой). Общий результат презентуется одним участником от группы.

Завершение семинара. Обратная связь. Каждый из участников рассказывает в 2-3 словах чему научился. Предварительно ответив на структуру вопросов.

На данный период проводится предварительная корреляция между особенностями временной перспективы и оптимизации использования бюджета учебного времени студентами вуза. Далее по результатам семинара планируется провести повторный срезовый метод оптимального применения полученных на семинаре знаний для рационального использования учебного времени студентами, в том числе при подготовке к экзаменам. Среди них значительное место занимает саморегуляция.

На основе этих данных к концу календарного года будет полностью разработана обучающая программа для студентов «Психотехнология оптимального использования учебного времени»

Развитие временной перспективы нельзя представить как имеющее линейную, «векторную» направленность. Это сложное образование, всегда являющее собой определенное взаимоотношение настоящего, будущего и прошлого, характер которого подвержен заметным социокультурным, этнокультурным, возрастным, гендерным и индивидуальным вариациям.

#### Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога).— Екатеринбург - 2000.
3. Березина Т.Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности. М.: ПЕР СЭ, 2001. 319 с.
4. Васильев К. К., Служивый М. Н. Математическое моделирование систем связи : учебное пособие / – Ульяновск : УлГТУ, 2008. – 170 с.
5. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка //Мир психологии и психология в мире.1995.№3.С.25-30.
6. Головаха Е.И., Кроник А.А. Понятие психологического времени // Категории материа-

- листической диалектики в психологии./ Под ред. Л. И. Анциферовой. М.: Наука, 1988. С. 199-215.
7. Дворецкая М.Я. Интегративная антропология: Учебное пособие. СПб.: Инс-т Практической психологии, 2003.
8. Зейгарник Б.Ф. Теория поля Курта Левина. М., 1981. 104 с.
9. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010. 352 с.
10. Ковалев В.И. Категория времени в психологии (личностный аспект)// Категории материалистической диалектики в психологии. Под ред. Л. И. Анциферовой. М.: Наука, 1988. С. 216-230.
11. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии 2003.
12. Педагогика и психология: вопросы и ответы: сб. науч. ст. / под ред. Ф.А. Сайфуллина, У.Ш. Атангулова. – Уфа: РИО БашГУ, 2003. – С. 113-120
13. Толстых Н.Н. Некоторые особенности мотивации и временной перспективы детей-сирот из учреждений - Психологическая наука и образование - 2009. № 3, С. 33-43
14. Яничев П.И. Субъективные модели прошлого, настоящего и будущего в подростковом и юношеском возрасте // Наш проблемный подросток: Учебное пособие. СПб., 1999. 114 с.
15. Philip G. Zimbardo, John N. Boyd. Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable, Individual-Differences Metric. Journal of Personality and Social Psychology 1999, Vol. 77, No. 6. P. 1271-1288.
16. <http://biglibrary.ru/category38/book117/> Колпаков В. М., Дмитренко Г. А. Стратегический кадровый менеджмент
17. [http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses\\_of\\_president/page\\_215750\\_poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan-n-nazarbaeva-narodu-kazakhstana-17-yanvarya-2014-g/](http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/page_215750_poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan-n-nazarbaeva-narodu-kazakhstana-17-yanvarya-2014-g/) Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана. 17 января 2014 г.
- [http://www.sociosfera.com/publication/journal/2011/167/akmeologicheskij\\_podhod\\_k\\_professionalnoj\\_podgotovke\\_buduwich\\_pedagogov\\_v\\_usloviyah\\_kolledzha](http://www.sociosfera.com/publication/journal/2011/167/akmeologicheskij_podhod_k_professionalnoj_podgotovke_buduwich_pedagogov_v_usloviyah_kolledzha) Акмеологический подход к профессиональной подготовке будущих педагогов в условиях колледжа
18. <http://www.vashpsixolog.ru/documentation-school-psychologist/88-information-for-school-psychologist/966-psixologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-integrirovannogo-obucheniya/> Психолого-педагогическое сопровождение интегрированного обучения
19. <http://www.unesco.org/images/0022/002200/220031e.pdf/> DRAFT Medium-Term Strategy 2014-2021

## ПРОЯВЛЕНИЯ ПРИЗНАКА «СТАТИКА/ДИНАМИКА» В ГРАФИКЕ И РИСУНОЧНЫХ ТЕСТАХ

Карпенко О.Б., Букалов А.В.

Международный институт соционики

**Аннотация.** Среди 15 дихотомических признаков Рейнина-Аугустиновичюте в соционике признак «статика-динамика» — один из наиболее информативных. Его проявления заметны в поведении человека, в его речевой партии, в особенностях мимики, движения, почерка и рисунка, в специфике восприятия мира в целом. Для определения соционического типа важно вычленить маркеры этого признака в рисунке. В поисках характерных маркеров проведено сравнение работ мастеров японской гравюры Хокусая и Хиросиге, а также европейских художников-графиков. Выделены и формализованы маркеры этого признака. Полученные закономерности продемонстрированы на многочисленных примерах выполнения рисуночного теста представителями разных соционических типов.

**Ключевые слова:** психология, соционика, определение соционического типа, статика, динамика, рисуночный тест, графика.

## MANIFESTATIONS OF THE “STATIC / DYNAMIC” SIGN IN GRAPHICS AND DRAWING TESTS

Karpenko O.B., Bukalov A.V.

International institute of Socionics

**Summary.** Among the 15 dichotomous signs by Reinin-Augustinavichiute in sociionics, the “static-dynamics” sign is one of the most informative. Its manifestations are noticeable in the behavior of a person, in his speech party, in the features of mimicry, movement, handwriting and drawing, in the specifics of perception of the world as a whole. To determine the sociionic type, it is important to detect the markers of this sign in drawing. In search of characteristic markers, a comparison was made of the works of the masters of Japanese prints Hokusai and Hiroshige, as well as European graphic artists. Markers of this sign have been identified and formalized. The obtained regularities also reveal itself in numerous examples of the execution of a drawing test by representatives of different sociionic types.

**Keywords:** sociionics, sociionic type determination, statics, dynamics, drawing tests, graphic arts.

### Введение

Разные люди по-разному воспринимают мир. Одни акцентируют свое внимание на том, что стабильно, неизменно, «на что можно опереться». Другим мироздание видится текучим, подвижным, непрерывно изменяющимся. Эта разница обнаруживает себя и в художественном творчестве, и в восприятии себя и своей жизни, и даже в речи, мимике, движении и в почерке. Даже разные философские школы дают порой противоположные ответы на вопрос о соотношении движения и покоя.

В соционике (Аугустиновичюте, 1996; Букалов, 2009) — науке, исследующей типы информационного обмена (и психологические типы также), для обозначения этого феномена есть специальный признак



— «статика / динамика» (Аугустинавичюте, 1996; Аугустинавичюте А., Рейнин Г.Р., 2006; Карпенко 2016).

С другой стороны, о статике и динамике часто и подробно говорят, анализируя картины, скульптуры, дизайнерские работы, фотографии и т.п. Словосочетания «динамические цвета» или «устойчивая композиция» можно встретить не только в искусствоведческих статьях, но и в описаниях интерьера или моделей одежды.

Мы задались вопросом: насколько близко содержание терминов «статика» и «динамика» в столь отдаленных друг от друга областях — в соционике и в теории композиции?

Статика и динамика в теории композиции

Понятие статика-динамика широко используется в искусствоведении и в теории композиции.

Динамику характеризуют зрительным восприятием движения, стремительностью формы. Динамичность делает форму броской, активной, выделяя ее среди других.

Для статики характерно состояние покоя, устойчивости, равновесия. У статичной композиции есть центр, вокруг которого организуется пространство. Статичность требует спокойных движений линий, четких членений по вертикалям и горизонталям.

Статичные композиции в основном используются для передачи покоя, гармонии, либо чтобы подчеркнуть красоту предметов. Предметы для статичной композиции выбираются близкие по форме, по массе, по фактуре. Характерна мягкость в тональном решении. Цветовое решение строится на нюансах, используются сближенные цвета: сложные, земляные, коричневые. В основном задействован центр композиции или построение симметрично.

В статических композициях часто используются прямые, вертикальные или горизонтальные линии.

Динамическое построение композиции помогает более ярко передать настроение, взрыв эмоций, радость, подчеркнуть форму и цвет предметов. Предметы в динамике в основном выстраиваются по диагонали, приветствуется ассиметричное расположение. Все построено на контрастах — контраст форм и размеров, контраст цвета и силуэтов, контраст тона и фактуры. Цвета открытые, спектральные.

Линия в динамической композиции преимущественно изогнутая, а если и используются прямые, то они наклонены под углом к горизонтали или вертикали.

Понятия «статики» и «динамики» в соционике

Беседуя с людьми в процессе определения соционического типа, мы часто задаем вопрос о том, как человек воспринимает мир, происходящее с ним и вокруг него. И если у этого человека ярко выражен признак статика, он будет говорить о том, что «мир — это нечто устоявшееся, что можно свести в систему, что можно описать некой стабильной картинкой». Если у человека ярко выражен динамический компонент, он говорит: «Мир — это непрерывный поток изменений, все рождается и умирает каждую минуту, нет ничего постоянного, это сплошной хаос, перетекание одних состояний в другие».

Признак «статика-динамика» обнаруживает себя в поведении человека, в его речевой партии, в особенностях мимики, движения, почерка и рисунка, в специфике восприятия мира в целом.

Напомним, что с точки зрения соционики статический или динамический характер восприятия информации определяется тем, какие именно аспекты обрабатываются первой и второй функциями ИМ и в целом ментальным кольцом в модели А.

Аушра Аугустинавичюте, основоположник соционики, писала (Аугустинавичюте, 1998): «Окружающий нас мир образован из моментов статики и динамики... Статика-динамика — два способа селекции получаемой информации. Ментальное кольцо статика ориентировано на форму, внутреннее содержание объекта, нужды и потребности (желания). Ментальное же кольцо динамика ориентировано на происходящее с объектом и в объекте и на его ситуацию в пространстве и во времени».

Статик воспринимает действительность как совокупность эпизодов, сцен, картинок, то есть ему,

чтобы осмыслить события, надо их «остановить», представить в виде отдельных картинок. Он склонен обобщать и рассказывать о типичном. Главное действующее лицо в рассказе статика, как правило, одно и меняется сравнительно редко. Преобладают описания состояний, а не действий, процессов, при этом переход из одного состояния в другое осуществляется скачкообразно. Для динамика текущие события — единая слитная последовательность, непрерывная, не распадающаяся на отдельные эпизоды. Сознание динамика ориентировано на восприятие непрерывного потока изменений, а не отдельных состояний. Динамик, описывая какое-нибудь событие, сосредоточивается на конкретном: «Прошлый год я провел...» и т. д. Действующими лицами его рассказа становятся все, даже неодушевленные предметы; в нем преобладает описание процессов, то есть того, что происходит, длится или того, что уже произошло. В речи динамика много глаголов действия: веселились, прослезилась, сидят, побежали и т. д., а статик если и употребляет глаголы, то чаще — совершенного вида.

Динамику труднее удерживать в разговоре какую-то одну тему или точку зрения, он легко увлекается и переходит в соседние области. А у статика восприятие составлено из отдельных моментов, фрагментов, кадров; его память хранит эпизоды как фотографии.

Основное различие между статиками и динамиками заключается в восприятии мира в целом. Картина мира для динамиков — это непрерывный поток изменений, причем это восприятие настолько глубоко укоренено, что динамики иногда даже не понимают, когда речь идет о каких-то фазах процесса или каких-то прерывистых событиях. От них можно услышать: «всё непрерывно» или «всё непрерывно меняется». Они так и отвечают на вопрос: «Вы воспринимаете мир скорее как непрерывный процесс или как последовательность отдельных событий?». Для динамика мир — непрерывный процесс, отдельные фазы разграничить очень сложно, они перетекают из одной в другую. Для статика картина мира, скорее, представляет собой набор отдельных фрагментов или отдельных картинок. Можно сказать, что у динамиков — кино, а у статиков — последовательность кадров, слайдов. При этом статик достаточно хорошо отделяет одно событие от другого, а для динамика очень часто события увязаны в непрерывную канву, причем это восприятие относится не только к восприятию внешних событий, но и к восприятию внутренних или психических состояний. Динамики, например, понимают и лучше отслеживают то, что называется психическим состоянием, то есть некий комплекс эмоций или мыслей, который длится какое-то время, они отличают психическое состояние от мимолетных эмоций или мыслей, то есть от более кратких психических событий (Букалов А.В., Карпенко О.Б., 2017).

Из 15-ти признаков Рейнина, которыми описывается соционический тип, признак статика-динамика наиболее непосредственно проявляется именно в рисунке. Причем проявления этого признака мы можем проследить и в характере линий, и в движениях испытуемого в процессе рисования, и в сопутствующих комментариях, и в законченном рисунке.

Эксперты Международного института соционики используют рисуночный тест как обязательный элемент процесса типирования. Безусловно, в рисунке проявляется не только признак статика-динамика, но и целый ряд других соционических признаков, а также психологических особенностей автора рисунка, но в этом исследовании мы сосредоточились именно на статике и динамике. Определение этого признака очень полезно, чтобы среди гипотез, выдвинутых о типе испытуемого, отбросить те, которые не соответствуют обнаруженному по рисункам полюсу этого признака. Например, если в процессе типирования стоит выбор между гипотезами «интуитивно-логический экстриверт» (ИЛЭ) или «логико-интуитивный экстриверт» (ЛИЭ), а рисунки показывают явную динамику, то это дает дополнительные аргументы в пользу типа ЛИЭ, поскольку в этой паре он — динамик, а ИЛЭ — статик.

### **Формализация признака «статика-динамика» в графических работах**

*Маркеры «статики» и «динамики» на примере творчества классиков японской гравюры Хокусая и Хиросигэ*

В первую очередь нужно было выделить и формализовать характерные маркеры «статики» и «динамики» в рисунке, более широко — в графических работах. В качестве объектов анализа и демонстрации для этой части исследования были выбраны работы двух выдающихся мастеров классической японской



гравюры: Хокусая (1760–1849) и Хиросигэ (1797–1858). Их можно назвать современниками, потому что хотя Хокусай начал творить раньше и прожил дольше, но в целом жизнь Хиросигэ укладывается в годы жизни Хокусая. Оба автора жили и творили в одном историческом периоде, причем выбор сюжета, композиции и техники исполнения во многом определялись традицией, уровнем развития печати и другими внешними факторами.

Такой выбор дал возможность не только изучить авторскую манеру, но и сравнить особенности изображения сходных мотивов и композиционных решений.

Нас интересовал вопрос: как два разных художника, различающихся по признаку статика-динамика, решают проблемы визуального изображения сходных сюжетов. Мы заострили внимание именно на том, что является статическим, а что — динамическим компонентом. Было подробно проанализировано 11 пар иллюстраций и показано, что одни и те же сюжеты, реализованные в одной и той же технике, могут быть изображены как статически, так и динамически. Приведем пример одной из таких пар – изображение храма Садзаэ-до монастыря 500 Архатов. Вверху работа Хокусая, справа – Хиросигэ. В каждой паре работ мы отмечали признаки статики и динамики и формулировали маркеры, по которым в дальнейшем сможем отличить динамический рисунок от статического.

В процессе исследования мы выявили, что динамический или статический характер графики устойчиво обнаруживается во многих работах Хокусая и Хиросигэ, соответственно. Наиболее явно признак «статика-динамика» проявляется в специфике композиционного решения и в характере использования графических средств. Сведем в единую таблицу все подмеченные нами статические и динамические черты в графике.



СТАТИКА:	ДИНАМИКА:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• симметричная или явно уравновешенная композиция;</li> <li>• акцент на передаче формы и взаимного расположения предметов;</li> <li>• покой, устойчивое положение людей и предметов;</li> <li>• «выстроенный» сюжет;</li> <li>• преобладают прямые, вертикальные или горизонтальные линии;</li> <li>• преобладают параллельные линии, прямые углы;</li> <li>• «игра» с планами, масштабом и перспективой;</li> <li>• стремление создать узнаваемый образ;</li> <li>• персонаж характеризуется его социальной «маской», атрибутами его социальной роли;</li> <li>• ритм ровный, равномерный;</li> <li>• показано движение точное, медленное, выверенное;</li> <li>• изображается завершенное действие, стабильная ситуация.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• асимметричная или «сложно», неявно уравновешенная композиция;</li> <li>• акцент на передаче движения и изменения расположения;</li> <li>• движение, неустойчивое положение людей и предметов;</li> <li>• «нечаянный» сюжет;</li> <li>• линии изогнутые, а если и встречаются прямые, то они наклонены;</li> <li>• линии извивающиеся, часто встречаются изгибы, пересечения;</li> <li>• передача особенностей освещения (времени суток);</li> <li>• необычный ракурс, ассоциативный образ;</li> <li>• персонаж характеризуется ему одному свойственными жестами, особенностями мимики и движения;</li> <li>• ритмический рисунок сложный;</li> <li>• показано движение текучее, быстрое или неровное;</li> <li>• изображается процесс, непрерывное изменение.</li> </ul>

Таблица 1. Признак «статика-динамика» в работах мастеров классической японской гравюры.

#### Статика и динамика в графике европейских художников

В качестве объектов анализа и демонстрации для второй части исследования были выбраны работы европейских (в том числе — русских) мастеров графики (Бесчастнов, 2005; Бесчастнов, 2007). Авторы работали в разные исторические периоды, использовали различные художественные техники, пробовали себя во многих жанрах изобразительного искусства.

Были подробно проанализированы 40 графических работ (20 пар), выполненных в разной технике

и в разных стилях.

Сюжеты исследуемых работ весьма разнообразны: пейзаж (в том числе морской, городской и индустриальный), портрет (в том числе автопортрет, эскиз и набросок), анималистические рисунки, книжные заставки и абстрактные композиции.

Для иллюстрации признака «статика» выбраны работы следующих художников: М.Эшер, М.П. Митурич, Ф.Хейс, В.А.Фаворский, О.С. Юнтанен, К.А. Сомов, Ю.В. Могилевский, Б.М. Кустодиев, П.Пикассо, А.Матисс, Ф.Мазерель, И.Я. Билибин, А.Дюрер, Ф.Валлотон, М.Ф. Ахунов, И.Н. Павлов, А.П. Остроумова-Лебедева, Г.И. Нарбут, А. Цорн

Для иллюстрации признака «динамика» выбраны работы следующих художников: В.Кандинский, О.А. Кипренский, В.Ван Гог, Т.А.Маврина, Эдит Ботар, Дега, Х. Янссен, В.А. Серов, Рембрандт, Энгр, Г. Доре, Н.Е. Чарушин, Е.И. Дергилева, А.В. Кокорин, И.Е. Репин.

Приведем пример одного из сопоставлений:



Ю.В. Могилевский  
Портрет В.В. Маяковского



Х. Янссен. Автопортрет

При этом, если о соционических типах Хиросигэ и Хокуся, да и вообще о них самих как о личностях, мы знаем очень мало и можем только предполагать какие-то характеристики, то о типах многих художников, работы которых исследовались во второй части работы, у нас есть, по крайней мере, гипотезы. И мы можем утверждать, что признак статика, например, связан именно с типом, а не с тем, какую работу мы выбрали для анализа. Более того, хотя в большинстве случаев художник был представлен в исследовании только одной работой, но, зная творчество этих авторов, можно сказать, что каждый из них является достаточно ярким представителем либо статического, либо динамического полюса. То есть соответствующий полюс признака обнаруживается во многих работах художника.

Обнаруженные в первой части исследования маркеры «статики» и «динамики» видны и в этих

работах, разнообразных по сюжетам и техническим приемам. Выделены дополнительные маркеры, характерные именно для черно-белой графики. Все они сведены в таблицу 2.

СТАТИКА:	ДИНАМИКА:
<b>ОБЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ стремление к завершенности, совершенству;</li> <li>▪ стремление создать узнаваемый образ, с хорошо узнаваемого ракурса;</li> <li>▪ если показано движение, то оно точное, медленное, выверенное;</li> <li>▪ дополнительное «украшение», обрмление рисунка (виньетки, рамки и т.д.);</li> <li>▪ ритмичность, повторяемость форм;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ любовь к наброскам, зарисовкам;</li> <li>▪ необычный ракурс, ассоциативный образ;</li> <li>▪ показано движение текучее, быстрое или неровное;</li> <li>▪ «незавершенность» рисунка, живость;</li> <li>▪ вариативность, изменчивость форм;</li> </ul>
<b>КОМПОЗИЦИЯ, ФОРМАТ И РИТМ</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ симметричная или явно уравновешенная композиция;</li> <li>▪ акцент на передаче формы и взаимного расположения предметов;</li> <li>▪ «игра» с планами, масштабом и перспективой, необычное масштабирование;</li> <li>▪ «устойчивый» — квадратный или круглый формат;</li> <li>▪ либо намеренно плоскостное изображение, либо «разрушение плоскости»;</li> <li>▪ подчеркнутая разница масштабов;</li> <li>▪ разнообразие фактур;</li> <li>▪ ритм ровный, равномерный;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ акцент на передаче движения и изменения расположения;</li> <li>▪ передача особенностей освещения (времени суток);</li> <li>▪ асимметричная или «сложно», неявно уравновешенная композиция;</li> <li>▪ нет предпочтения квадратным и круглым форматам; использование сильно вытянутых форматов;</li> <li>▪ иллюзия «объемности», наличие теней и определенный источник света;</li> <li>▪ исследование ракурсов</li> <li>▪ разнообразие поз и жестов;</li> <li>▪ ритмический рисунок сложный, неровный;</li> </ul>
<b>СЮЖЕТ, ОБЪЕКТ И ПЕРСОНАЖ</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ изображается завершенное действие, стабильная ситуация;</li> <li>▪ «выстроенный» сюжет;</li> <li>▪ сюжетная четкость;</li> <li>▪ покой, устойчивое положение людей и предметов;</li> <li>▪ персонаж характеризуется его социальной «маской», атрибутами его социальной роли;</li> <li>▪ объект доминирует над фоном или «изолирован» от него;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ изображается процесс, непрерывное изменение;</li> <li>▪ «нечаянный», «подсмотренный» сюжет;</li> <li>▪ «ассоциативность» сюжета;</li> <li>▪ движение, неустойчивое положение людей и предметов;</li> <li>▪ персонаж характеризуется ему одному свойственными жестами, особенностями мимики и движения;</li> <li>▪ объект включен в среду, его окружение можно «угадать» или «достроить» по бликам, отражениям и т.д.</li> </ul>

Таблица 2. Признак «статика-динамика» в графике европейских художников

СТАТИКА:	ДИНАМИКА:
<b>ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ «медленная» линия;</li> <li>▪ преобладают прямые, вертикальные или горизонтальные линии;</li> <li>▪ преобладают параллельные линии, прямые углы;</li> <li>▪ предпочтение одного вида штриха, часто штрихи параллельны;</li> <li>▪ контурный (линейный) рисунок;</li> <li>▪ замкнутый контур;</li> <li>▪ выбор «твердых» инструментов рисования: твердое перо, карандаш, резец (гравюра);</li> <li>▪ рубленый штрих;</li> <li>▪ выверенная линия;</li> <li>▪ односторонняя линия;</li> <li>▪ орнаментальность;</li> <li>▪ высокий контраст;</li> <li>▪ рисунок линией или пятнами, либо сочетание линии и точки или линии и пятна.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ «быстрая» линия;</li> <li>▪ линии изогнутые, а если и встречаются прямые, то они наклонены;</li> <li>▪ линии извивающиеся, часто встречаются изгибы, пересечения;</li> <li>▪ сочетание различных (часто — многих) видов штриха;</li> <li>▪ свето-теневой набросок;</li> <li>▪ разрывы контура;</li> <li>▪ предпочтение мягких материалов или активно реагирующих на нажим: кисть, мягкое перо, игла (офорт);</li> <li>▪ вязь, гибкий штрих;</li> <li>▪ беглая линия;</li> <li>▪ вариация нажима (толщины), а также направления и формы штрихов;</li> <li>▪ передача полутонов, рефлексов;</li> <li>▪ штриховой рисунок или сочетание линии и штриха, реже — штрих и точка, штрих и пятно.</li> </ul>

#### Выделение признака «статика-динамика» в рисуночном тесте

Соционический признак «статика-динамика» обнаруживает себя в поведении человека, в его речевой партии, в особенностях мимики, движения, почерка и рисунка, в специфике восприятия мира в целом. И для целей определения соционического типа важно вычленить маркеры этого признака в рисунке.

В третьей части исследования обнаруженные закономерности прослежены на многочисленных примерах выполнения рисуночного теста представителями разных соционических типов.

Рисуночный тест с 1993 г. применяется сотрудниками Международного института соционики, и общее число собранных рисунков составляет более 2000 (Букалов, 2009; Букалов, Карпенко, 2017; Boukalov, Karpenko, 2005). Этот тест – полезный инструмент для определения соционического признака статика/динамика. Наглядность теста тем выше, чем ярче проявлен этот признак у конкретного человека. То, что соционический тип испытуемого определялся не по результату этого теста, а по целому ряду других методик, придает особую ценность накопленным наблюдениям.

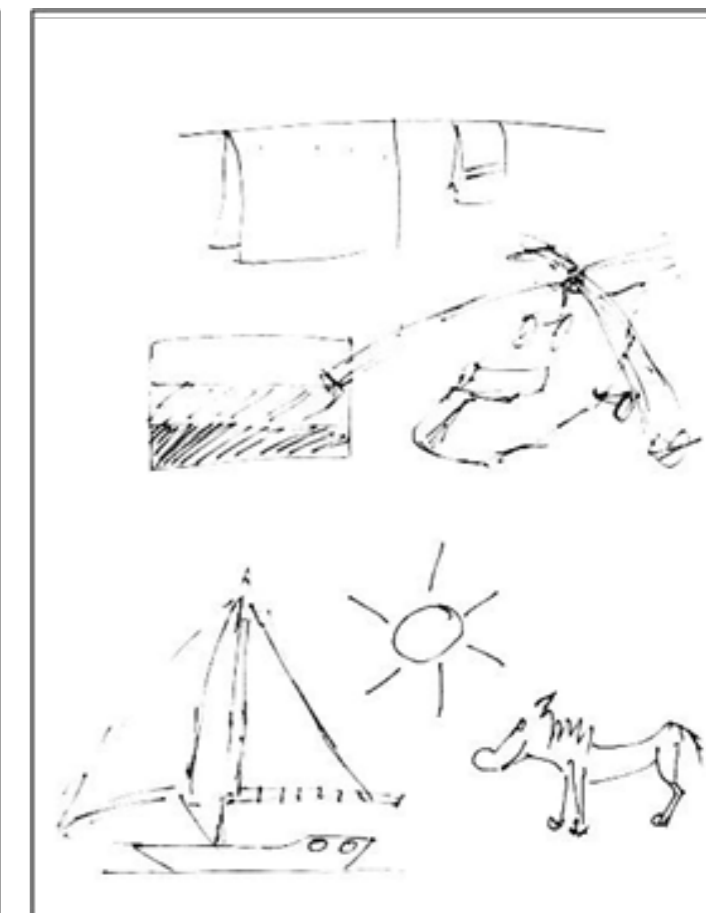
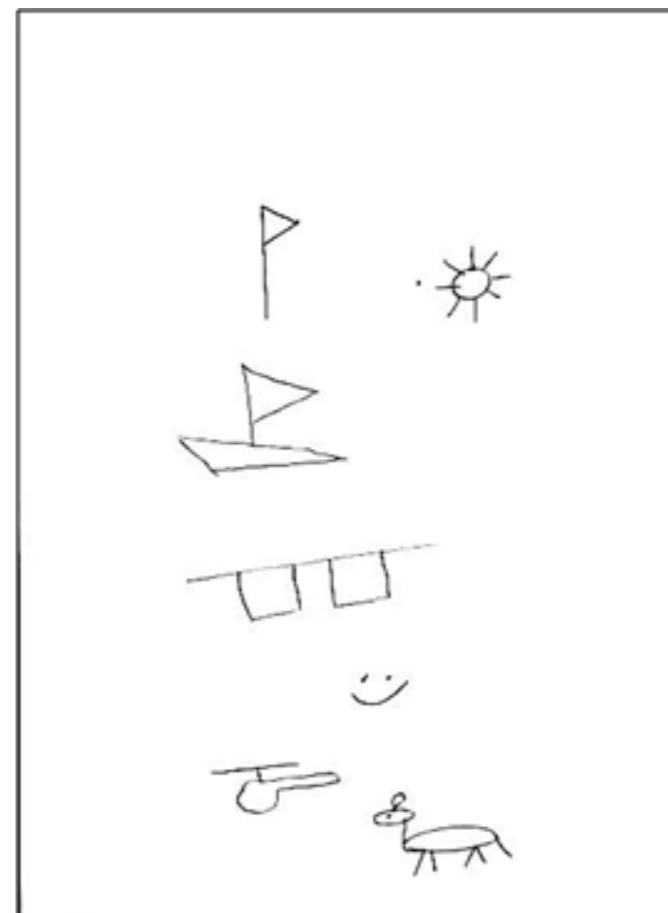
Проводится рисуночный тест таким образом: испытуемого просят нарисовать на стандартном листе офисной бумаги (формата А4) шариковой ручкой «несколько несложных рисунков». Фраза звучит именно так, сколько именно придется выполнять рисунков не уточняется. По мере окончания рисунка называются всё новые из следующего списка:

- флаг;
- солнце;
- лицо;
- белье на веревке;
- парусная лодка;
- вертолет;
- лошадь.

Лист бумаги протягивается испытуемому углом, чтобы он сам решил, в какой ориентации листа рисовать, в большинстве случаев выбирают «портретную» ориентацию. Рисунки выполняются «в режиме реального времени», то есть непосредственно перед исследователем. По завершении

испытуемого просят проставить дату выполнения рисунков и подписать свою фамилию и инициалы.

Вот как выглядит тест, выполненный двумя испытуемыми — представителями разных соционических типов:



Как видите, размер рисунков, их расположение на листе, манера исполнения и детализация могут существенно различаться.

Надо отметить, что в режиме тестирования, когда мы просим рисовать быстро и испытуемый делает это перед нами, в режиме «здесь и сейчас», имеющиеся навыки рисования не оказывают большого влияния на результат. В этом режиме дизайнеры рисуют точно так же как инженеры, менеджеры,

СТАТИКА:	ДИНАМИКА:
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ «медленная» линия;</li> <li>▪ четкий контур;</li> <li>▪ параллельные линии, прямые углы;</li> <li>▪ стремление отобразить покой, устойчивое положение;</li> <li>▪ акцент на передаче формы;</li> <li>▪ равномерный нажим...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ «быстрая» линия;</li> <li>▪ разрывы контура;</li> <li>▪ изгибы, извивающиеся линии, пересечения;</li> <li>▪ стремление передать движение, неустойчивое положение;</li> <li>▪ акцент на передаче движения;</li> <li>▪ вариации нажима...</li> </ul>

Таблица 3. «Статика-динамика» в рисуночном тесте

предприниматели, продавцы, рабочие. Их рисунки ничем принципиально не отличаются, а различия обнаружатся, только если мы дадим им много времени на выполнение рисунков. Тогда, конечно, тот, кто умеет рисовать, сделает это красивее, но для нас это будет уже не информативно.

Возраст испытуемого также не играет особой роли — рисунки людей старше 12 лет мало отличаются в зависимости от возраста, но демонстрируют широкую вариабельность в зависимости от соционического типа.

Очень интересно наблюдать, как человек рисует. Он может рисовать одной непрерывной линией и вести её очень быстро. Такое движение очень характерно для динамиков. Он может эту линию вести медленно и тщательно, и это более свойственно статикам. Линия может словно нащупывать форму, выходить за границы рисунка и вновь возвращаться к ним, — и это тоже свойственно динамикам. А если контур рисунка словно подчеркнут, наведен неоднократно проведенными по одному месту линиями, то это чаще происходит в рисунках статиков.

Некоторые приемы изображения предлагаемых форм являются весьма специфическими. Такие приемы можно выделить как для статиков, так и для динамиков. Те же особенности, которые проявляются в рисунке, присутствуют в почерке человека, но их анализировать сложнее.

Чем более выражен признак статика-динамика у конкретного человека, тем ярче он может проявиться в рисунке.

Особенности проявления признака «статика-динамика», обнаруженные в процессе анализа художественных работ, нашли свое отражение и в проективном (рисуночном) тесте. Рисункам соционических статиков в полной мере соответствует композиционный признак «статика», соционические динамики выполняют с точки зрения композиции динамические рисунки. Наиболее явные черты рисунков тех и других отметим в следующей таблице.

Рисуночный тест может служить полезным инструментом для определения признака статика/динамика. Его наглядность тем выше, чем ярче проявлен этот признак у конкретного человека. Овладение им как тестовым инструментом идет через практику, через анализ и сравнение рисунков разных людей и разных типов. Работа над формальным описанием наблюдаемых характерных черт продолжается.

### Заключение

Результаты нашего исследования (Карпенко, 2018; Карпенко 2008) были представлены на научных конференциях в Киеве, Москве и Воронеже, доложены на научном семинаре «Соционика» в Киевском доме ученых НАН Украины, а также включены в образовательный курс по соционике. Взаимодействие с коллегами и студентами показало, что проведенная нами формализация, снабженная богатым иллюстративным материалом, позволяет быстрее освоить понятие статика/динамика, научиться выделять этот признак в рисунке и в графических работах, а также овладеть практикой применения рисуночного теста в соционике.

### Литература:

1. Аугустинавичюте А. Социон // Соционика, ментология и психология личности. — 1996. — №№ 4–5.
2. Аугустинавичюте А. Теория признаков Рейнина. // Соционика, ментология и психология личности. — 1998. — №№ 1–6.
3. Аугустинавичюте А., Рейнин Г.Р. Пятнадцать признаков дихотомии в типологии личности // Соционика, ментология и психология личности. — 2006. — № 4. — С. 35–38.
4. Бесчастнов Н.П. Графика пейзажа. — М.: «Владос», 2005. — 301 с.
5. Бесчастнов Н.П. Портретная графика. — М.: «Владос», 2007. — 367 с.
6. Букалов А.В. Потенциал личности и загадки человеческих отношений. — М.: Черная белка, 2009. — 592 с.

7. Букалов А.В., Карпенко О.Б. Методы практической соционики в эффективном менеджменте и кадровом консалтинге // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. — 2017. — № 11-12. — С. 5–14.

8. Карпенко О.Б. «Статика-динамика» в графике и рисуночных тестах. — К., 2018. — 100 с. — URL: [http://shop.socionics.info/static\\_dynamic](http://shop.socionics.info/static_dynamic)

9. Карпенко О.Б. О признаках Рейнина // Психология и соционика межличностных отношений. — 2016. — № 11-12. — С. 45–49.

10. Карпенко О.Б. Признак «статика-динамика» в графике и рисуночных тестах. / Серия докладов на XXIV Международной конференции по соционике. — Киев, 2008.

11. Карпенко О.Б. Признак «статика-динамика» в графике и рисуночных тестах. Часть 3 // Соционика, ментология и психология личности. — 2018. — № 2.

12. Хиросигэ А. 100 видов Эдо. — СПб., 2007. — 128 с.

13. Хокусай К. Серии гравюр «36 видов Фудзи» и «100 видов Фудзи». — СПб., 2006. — 192 с.

14. Boukalov A. V., Karpenko O. B. Socionics: the effective theory of the mental structure and the interpersonal relations forecasting // Conference «Psychology in the new Europe: methodology and funding». — Krakov, Poland, 2005. — P. 28.

**СОЦИОНИКА. ФИЗИОЛОГИЯ. КОГНИТИВИСТИКА.  
МОДЕЛЬ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ЧЕЛОВЕКА ДЛЯ ПРИМЕНЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ**

**Криво Ю.А.**

**Воронежское научно-практическое общество соционики,  
Центр физиологии активности «Орто-Форма»,  
Представительство в Воронежской области российской «Межрегиональной Ассоциации  
общественных объединений врачей мануальной медицины».**

**Аннотация.** В статье представлена модель функциональных систем человека для цели жизни - понимаемой как поддержание собственного гомеостаза и достижение целей популяции как единицы выживания вида. Модель рассматривает функциональные системы человека как части материи организма соответствующие формам, видам, параметрам самого материального мира. Она основана на модели типа информационного метаболизма А.Аугустинавичуте и интегрирует парадигмы: когнитивов К.В.Анохина, научения Ю.И.Александрова, теории функциональных систем П.К.Анохина, популяционной биологии, данные об активности конкретных нейросетей. Модель дифференцируется на физиологические типы и подтипы соответствующие соционическим, которые определяются авторским физиологическим методом Ю.Криво и аспектно-дихотомическим методом А.Букалова-О. Карпенко. Представлен тип этико-интуитивный экстраверт, «Наставник» без дифференциации на подтипы.

Модель функциональных систем человека позволяет:

- определить оптимальную стратегию и тактику поведения исследуемого для сохранения гомеостаза, ресурсов организма и эффективных постановки и достижения индивидуальных целей;
- применять методики, парадигмы и опыт соционики, физиологии, психологии, когнитивистики - экспертами разных профессий, связанными с определением и психических и физиологических характеристик человека.

**Ключевые слова:** Функциональные системы, нейронные сети, когнитив, аспект информации, тип информационного метаболизма, психотип, физиологический тип.

**SOCIONICS. PHYSIOLOGY. COGNITIVE SCIENCE.  
MODEL OF HUMAN FUNCTIONAL SYSTEMS FOR USE IN PSYCHOLOGY**

**Krivo Yu.A.**

**Voronezh scientific-practical society of sociionics,  
Center Physiology Activity «Orto-Forma»,  
Russian Association of Doctors of Manual Medicine «Interregional Association of Public Associations of  
Doctors of Manual Medicine», Representative Office in the Voronezh Region**

**Summary.** The article presents a model of human functional systems for the purpose of life - understood as maintaining one's own homeostasis and achieving the goals of a population as a unit of survival of a species. The model considers the functional systems of a person as parts of the body matter corresponding to the forms, types, parameters of the material world itself. It is based on the A.Augustinavichute type information metabolism

model and integrates the paradigms of KV Anokhin's cognitos, the teachings of Yu.I. Aleksandrov, the theory of functional systems of P.K. Anokhin, population biology, data on the activity of specific neural networks. The model is differentiated into physiological types and subtypes corresponding to the socionic ones, which are determined by the author's physiological method of Yu. Krivo and the aspect-dichotomous method of A. Boukalova-O. Karpenko. The type of ethical-intuitive extrovert, «Mentor» without differentiation into subtypes is presented.

The model of human functional systems allows you to:

- determine the optimal strategy and tactics of the researched behavior to preserve homeostasis, the resources of the body and the effective formulation and achievement of individual goals;
- apply the techniques, paradigms and experience of sociionics, physiology, psychology, cognitive science - experts of different professions related to the definition and mental and physiological characteristics of a person.

**Keywords:** Functional systems, neural networks, cognit, information aspect, information metabolism type, psychotype, physiological type.

**«Чтобы имитировать мозг или часть мозга,  
нужно начать с некоторой гипотезы  
о том, как это работает».**

Эдвард Мозер, лауреат Нобелевской премии  
за исследования функции мозга

**1. Введение. Актуальность. Новизна.**

В современных науках о человеке, психологии, соционике, педагогике используются технологии, основанные на моделях устройства человека. Быстро увеличивается и изменяется объем наших знаний в психологии и соционике, и это позволяет подтвердить модели уже имеющиеся в наличии, объединить и синтезировать на их основе обновленную новыми знаниями модель человека, с принятием во внимание ограниченности нашего сегодняшнего понимания реальности и необходимостью последующего пересмотра своих позиций.

Рене Декарт 300 лет назад имел теорию о работе мозга. Р. Декарт представлял работу мозга как субстрата имеющего поры, по которым движется дух: чаще дух проходит – легче открываются поры. Это один из механизмов научения. Современные исследования нейрофизиологов и модели на их основе соответствуют идеям Р. Декарта: поры – это синапсы, а дух – это электрическая активность нейрона – потенциал действия – спайки: чаще пробегают спайки – лучше пропускная способность синапса для спайков. Эту обновленную модель Р. Декарта представляет Ю.И. Александров. (Александров Ю.И., 2010)

Соционика не использует в основной своей модели информационного метаболизма А.Аугустинавичуте и иных парадигмах современные данные физиологии и когнитивистики, а те в свою очередь не принимают во внимание практические, эмпирически подтверждаемые парадигмы соционики, которые согласуются и имеют очевидные соответствия с современными представлениями и экспериментальными данными нейронаук и психологии. Актуально сопоставление данных этих наук, создание интегрирующих эти знания моделей и обсуждение конкретных примеров их практического применения - «случай из практики».

**Модель А. Аугустинавичуте, интегрирующая функциональные системы.**

Аушра Аугустинавичуте создала модель работы психики работы человека в соответствии с той информацией, которая существует в мире, разделив эту информацию на категории, которые соответствуют тем же категориям, которые приняты в философии, физике: время, вещество, пространство, энергия. При рассмотрении модели А.Аугустинавичуте (модели А) в понятиях физиологии и физики оказывается, что модель А в ячейке показывает нам работу функции (соционич.),

то есть функциональной системы живого организма, которые описаны Петром Константиновичем Анохиным. И таким образом, если это принять, то модель А наполняется новым физиологическим смыслом, который ближе к реальности, и позволяет применить естественно-научные знания, принципы, эксперименты и весь громадный арсенал физиологии, нейрофизиологии, когнитивистики; и, конечно, в первую очередь применить знания об активности нейросетей как важнейших составных частей конкретной функциональной системы.

Таким образом в модели А в качестве ячейки применена модель функциональной системы П.К.Анохина. (Аугустинавичуте, 1996, 1996; Анохин П.К. 1973, 2013 (1975) Состав модели функциональной системы П.К.Анохина - это комплекс взаимодействующих и избирательно вовлеченных компонентов (в том числе нейросетей) для получения сфокусированного полезного результата жизнедеятельности в условиях и параметрах определенной составной части материи: стадия афферентного синтеза - обстановочная афферентация, пусковая афферентация, мотивация, память, варианты; стадия принятия решения - решение; формирование цели (акцептора результата действия, целеполагание) и формирование эфферентной программы действия с моделированием получения результата и сличением с целью смоделированного результата; коррекция программы или\и цели на этапе моделирования с повторными сличениями с целью для выполнения действия или бездействия; выполнение действия; результат действия; параметры результата; обратная афферентация и сличение с целью (акцептор результата действия) реального результата с последующим принятием результата или непринятия и коррекции программы или\и цели и повторным действием или бездействием. (Анохин П.К. 1973, 2013 (1975)

Таким образом, и поведение и деятельность рассматриваются сквозь призму устройства и деятельности функциональной системы для каждого конкретного параметра мира - в соционике соответствующего ему «информационного аспекта функции».

### Модель А, интегрирующая нейросети, когнитомы - составные части функциональных систем.

Аугустинавичуте использовала понятия информации – популярные в то время, когда жила и работала, а также использовала понятия социологии. Ей использовалась парадигма обмена информации внутри человека, которая необходима для информации всего общества социона. Это соответствует понятиям биологии, современной генетики о том, что живой организм выживает не сам по себе, а частью вида, популяцией. И, применяя понятия естественно-научные, физики, биологии, физиологии – мы понимаем, что организм выживает в этом реальном мире, и для выживания ему требуется метаболизм собственно того, где и в чем живет этот биологический организм, а он живет в составных частях этого мира – формах, видах, параметрах материи, о которых известно, что наиболее общие это – вещество, энергия, время, пространство. То, что языком информационным в соционике назвали аспект – это какое-то качество функциональной системы живого организма, соответствующее выживанию в одной из вышеозначенных категорий мира. Термин «аспект» соционики более всего аналогичен значению термина модальность в физиологии. Нам известны реальные части функциональных систем – нейронные сети, активность которых соответствует описаниям аспектов соционики. Таким образом реальным наполнением аспектов в функциях (ячейках) модели А у человека являются в первую очередь сети нейронов функциональных систем. При этом существующая модель П.К. Анохина, гиперсетевая модель мозга - вполне соответствуют тому, что именно сети сетей, когнитомы по К.В. Анохину могут так глобально с одной стороны и, так детально и ситуативно с другой – позволять организму выживать в каждой категории мира и в мире в целом. (Анохин К.В., 2013, 2015)

Парадокс активности нейросетей заключается в том, что с иерархической точки зрения – одна и та же сеть выполняет «разные» функции: и «низшие», и «высшие». А с точки зрения отношения к функциональной системе, активной по конкретному аспекту информации материального мира – формы, вида, параметра материи: время, пространство, вещество, энергия – эта сеть выполняет обработку информации одного и того же аспекта, активна в отношении одной и той же формы материи, тех же: время, пространство, вещество, энергия – без иерархично, просто другая система того же аспекта. При этом в организации разных функциональных систем одного аспекта используются одни и те же нейроны – это и является основой реципрокности, антагонистичности проявлений активности по одному и тому же виду аспекта - как, например, далее увидим: сетей оперативного покоя и оперативного решения задач. (Prilipko O. at all, 20015; Sours C. at all, 2015)

Существует всемирный проект изучения человеческого мозга - Human Brain Project (HBP), который объединяет деятельность разных ученых. Существуют и группы ученых разных стран просто занимающихся изучением мозга. Рассматривая в целом знания этих ученых, можно увидеть, что они соответствуют идеям, высказанным К.Г.Юнгом и А.Аугустинавичуте, и использующиеся соционикой.

И так, далее изложено соответствие аспектов функций (соционич.) известным знаниям о сетях нейронов, понимая сети как составную часть функциональных систем с модальностями (аспектами - соционич.), соответствующими выживанию в конкретной форме материи. Иными словами, представим модель А.Аугустинавичуте (Аугустинавичуте А., 1996, 1996), в которой в каждом значении термина «функция» – в ячейке модели А – подразумевается модель функциональной системы П.К.Анохина (Анохин П.К., 1973, 2013 (1975), а «наполнением функции» являются знания (на том уровне – на каком есть, и постоянно пополняющиеся) об организации нейронных сетей (Александров Ю.И. , 2003; Анохин, К.В., 2013, 2015; Михайлов И.Ф., 2015), соответствующие термину соционики - «аспект функции» - и являющиеся системами обеспечения жизнедеятельности организма в соответствующих составных частях, формах, видах, параметрах материального мира.

### «Логика», «Интуиция» - функциональные системы внутри нас.

Иммануил Кант в «Критике чистого разума» предположил, что некоторые возможности головного мозга обеспечиваются его врожденными качествами, в том числе, возможность ориентироваться в пространстве и времени.

Почти до 1980-х годов нейрофизиологи не принимали идеи И. Канта, полагая, что навигация

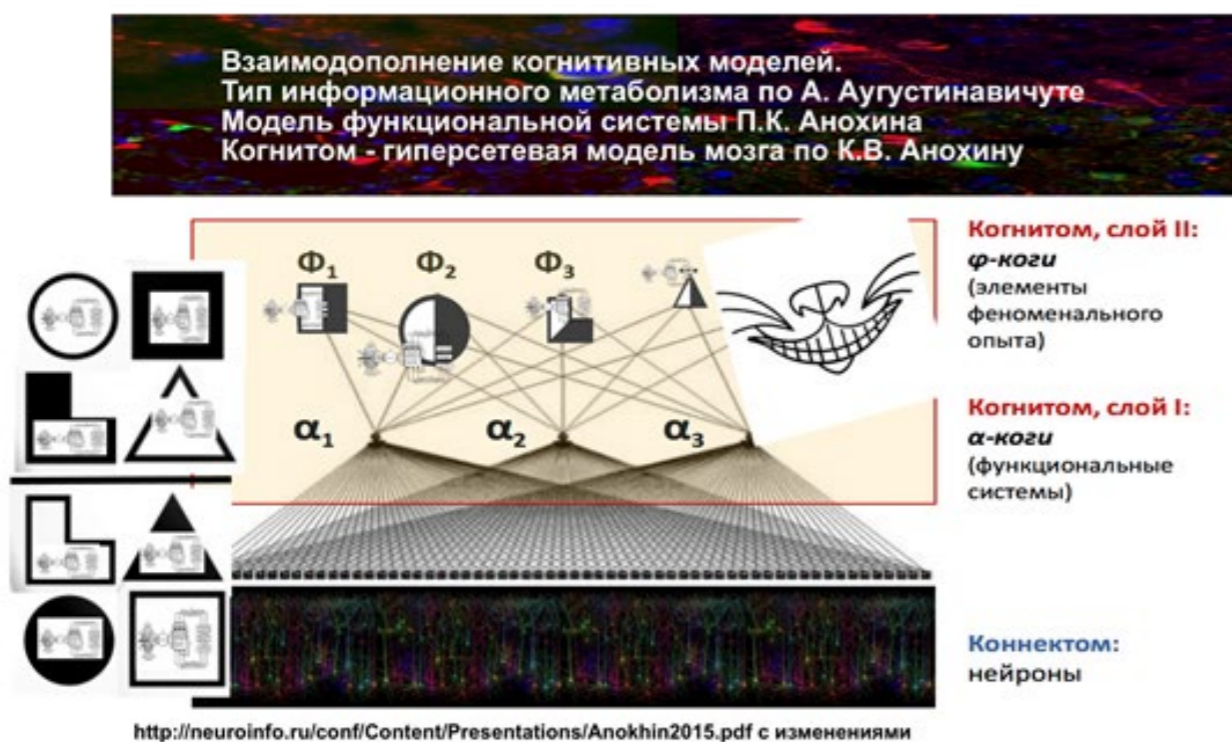


Рис.1. Модель А ТИМа сенсорно-логический интроверт «Мастер», интегрирующая когнитивные модели: функциональной системы П.К.Анохина и когнитома - гиперсетевой модели мозга по К.В. Анохину. (Анохин П.К.,1973, 2013 (1975); Анохин, К.В., 2015)

животных в пространстве обеспечивается последовательностью из восприятия ими сенсорных стимулов и ответной двигательной реакции, так же как представлял эту идею Ивана Петрович Павлов.

Работы Джона О'Кифа (John O'Keefe), Мэй-Бритт Мозер (May-Britt Moser) и Эдварда Мозера (Edvard Moser) помогли подтвердить предположение И.Канта и описали врожденную систему ориентации в пространстве. Благодаря этим исследованиям они стали лауреатами Нобелевской премии по физиологии и медицине в 2014 «за открытие клеток системы позиционирования мозга» — половина премии — О'Кифу, и половина — супругам Мозер.

Первым ученым, поддержавшим идею существования в мозге своеобразной «карты местности», стал Эдвард Толман (Edward Tolman), изучавший обучение крыс навигации. В 1948 году он предположил, что после изучения окружающего пространства в головном мозге животного формируется когнитивная карта, которая помогает в дальнейшем выбрать оптимальный маршрут.

#### **Аспект «Логика» - это функциональная система:**

- обеспечивает жизнедеятельность организма в веществе - в структурированном, организованном пространстве; в явлении, факте существования и изменения во времени;

- включает систему GPS - навигация головного мозга, система позиционирования мозга, врожденная система ориентации. (O'Keefe, J., Burgess, N. 1996; Torkel Hafting at all, 2005)

Физический носитель аспекта функции «логика» - функциональная система включающая нейронные сети с участием нейронов: места, направления головы, координатной сетки, границы - отвечают за структуру пространства и нейроны скорости - отвечают за существование во времени.

1. Нейроны места - нейроны, которые возбуждаются, когда животное находится в определенных точках пространства. Каждому положению соответствуют сети этих нейронов.

2. Нейроны координатной сетки возбуждаются, когда животное находится в углах правильных шестиугольников.

3. «Пересечение» сетей нейронов места и координатной сетки дает возможность мозгу определить местонахождение в пространстве.

#### **Аспект «Этика» (Эмоции):**

система жизнедеятельности, связанная существованием и превращением энергии в организме и среде, это:

- управление эмоциями - лимбическая система (круг Джеймса Папеса);

- «эмоциональный интеллект» и «бабочки в животе»;

- каждый пользуется и даже кажется, что изучен наукой...

Эмоция - это активность функциональной системы связанная с оценкой достижения и или не достижения цели, сформированной акцептором обратной связи. (Александров Ю.И., 2003; Камкин А.Г., Каменский А.А., 2004; Фокин В.Ф., 2009)

Изучены зеркальные нейроны - участники функциональной системы, определяющих эмпатию, интровертные эмоции - аспект «этика отношений» (соционич). (Сигел Дэниел, 2015)

#### **Аспект «Интуиция»:**

- обеспечивает вариативные и хронометрические параметры жизнедеятельности активностью функциональных систем с известной их составной частью, физическим носителем - нейронными сетями:

- сеть режима по умолчанию, сеть оперативного покоя, Default Mode Network (DMN), целевая отрицательная сеть - активна в состоянии покоя и погружения в себя, грез и дремы, медитации, врожденна, соответствует «интуиции возможностей» (соционич.); (Sharmishta Seshamani at oll, 2016; Hamilton, J.Paul, 2011; Raichle Marcus E., 2015)

- целевая положительная сеть, сеть оперативного решения задач, task-positive network (TPN) активна в потоковых состояниях, при концентрации внимания на выполнении сложных заданий, «работает, забывая себя» - соответствует «интуиции времени» (соционич.);

- сети реципрокно взаимодействуют: при активности одной, угасает другая, при этом участки

активности мозга частично совпадают; (Prilipko O. at all, 20015)

- в конкретных исследованиях (Sours C. at all, 2015) даны описания, соответствующие активности пар аспектов, располагающихся «блоках функций» (соционич.) - это сопряженные ячейки модели А, а именно:

- интуиции и эмоции, «экстравертной интуиции» и «интровертной логике» - в сети оперативного покоя;

- «экстравертной интуиции» и «интровертной эмоции» - в сети оперативного решения задач.

Данные при современном уровне технологий исследований

Аспект «Сенсорика» это:

- обеспечение жизнедеятельности вещества организма и взаимодействия с окружением; наиболее изученный аспект соционики физиологами;

- системы регуляции чувствительности («интровертная сенсорика») и нисходящие пути управления движениями («экстравертная сенсорика»);

- периферическая нервная система (анатомич.) в составе:

двигательных единиц - нерв плюс мышечные волокна: формы, скорости и силы;

мышечных веретен - датчик с регулируемой чувствительностью длины и скорости - активатор рефлекса опоры;

рецепторов активирующих сгибательный рефлекс (все, кроме мышечного веретена);

- автономная нервная система - самостоятельно принимает решения о регуляции, немного коммуницирует с остальной нервной системой. (Камкин А.Г., Каменский А.А., 2004; Фокин В.Ф., 2009)

## **2. История и предпосылки создания.**

Воронежское научно-практическое общество соционики и Центр физиологии активности применяют модель функциональной системы П.К.Анохина (Анохин П.К., 1973, 2013 (1975) и психофизиологическую парадигму о научении Ю.И. Александрова (Александров Ю.И., 2003), гиперсетевую модель мозга и когнитомов К.В. Анохина (Анохин, К.В., 2013, 2015; Михайлов И.Ф., 2015), данные об устройстве конкретных нейронных сетей - в конкретном наполнении значения «аспект функции» в модели (модели А) типа информационного метаболизма (ТИМа) А.Аугустинавичуте (Аугустинавичуте А., 1996, 1996), а также рассматривают классификации Э.Берна-А.Букалова (Карпенко О.Б., 2013) и В.Гуленко-А.Букалова (Карпенко О.Б., Букалов А.В., 2015) с точки зрения теории функциональных систем (Анохин П.К., 1973, 2013 (1975) и физиологии активности (Бернштейн Н.А., 1990) и их значения интегрированы в модель А. Этот авторский вариант использования модели А.Аугустинавичуте создан и апробирован в течение последних четырех лет при непосредственном участии Н.Е.Криво (Криво Н.Е., Криво Ю.А., 2017; Криво Ю.А., Криво Н.Е., 2017) и возник как развитие знаний и умений, полученных на конференциях, семинарах Воронежского общества соционики и тренингах А.В. Букалова и О.Б.Карпенко Международного института соционики Киева с использованием теоретической базы А.Аугустинавичуте, В.Д.Ермака, В.В.Гуленко, И.Д.Вайсбанда, Г.Р.Рейнина, Н.Л.Нагибиной, И.И.Ильясова, К.Г.Юнга, Э.Берна. (Аугустинавичуте А., 1996, 1996, 1998; Букалов А.В., Карпенко О.Б., 2013, 2018; Ермак В.Д., 2007; Ильясов И.И., 2017; Карпенко О.Б., 2002, 2013; Карпенко О.Б., Букалов А.В., 2015; Нагибина Н.Л., Титов А.В., Титова Ж.Г., 2017; Рейнин Г. Р., 1999)

## **3. Практическая значимость.**

Использование модели А и специального знакового языка соционики - продолжает развитие практики и идеи о кумуляции информации для простого, удобного, дифференцированного и без потерь - оперирования большими объемами знаний.

В характеристике с использованием модели используется подход исследования, анализа и функций организма, и условий афферентации, в которых активность наиболее благоприятна для поддержания гомеостаза, сохранения ресурсов, здоровья; достижение целей - наиболее эффективно, активируется



деятельность, а в общем целевая активность соответствует устройству организма.

Характеристика физиологических свойств позволяет определить оптимальные варианты сфер деятельности в профессии, хобби, физкультуре и спорте; способы активности в организации деятельности, целеполагания и оценки результата; мотивационные установки. Примененные при этом физиологические знания и психо-информационные модели более интегративно, конкретно и достоверно описывают оптимальное поведение конкретного человека, соответствующее его устройству.

**4. Цели и задачи.** Рассмотреть возможность применения модели А, интегрированной с теорией функциональных систем, моделью П.К. Анохина и данными когнитивистики о нейросетях - в повседневной практике экспертов, связанных с определением психо-физиологических характеристик человека на конкретном примере модели А и характеристики физиологических свойств типа информационного метаболизма (ТИМа) этико-интуитивного экстраверта (Наставник, Гамлет).

#### 5. Методы и материалы.

Применена модель А.Аугустинавичуте, интегрированная с моделью функциональной системы П.К. Анохина и данными когнитивистики о нейросетях. Используются для определения физиологических свойств и ТИМа физиологический метод Ю.Криво (Криво Н.Е., Криво Ю.А., 2017; Криво Ю.А. 2012) и аспектно-дихотомический метод А.Букалова-О.Карпенко (Букалов А.В., Карпенко О.Б., 2017, 2018)

Физиологический метод Ю.Криво - это исследование физиологических свойств с применением флекссионного теста А.Саморукова в авторской редакции - биомеханического метода исследования медленных не утомляемых двигательных единиц (ДЕ S) и медиальных нисходящих путей управления движениями (медиальной двигательной системы) для выявления активности нейронных сетей функциональных систем в модели А с подтипами, производимого в стандартизированных условиях. (Криво Н.Е., Криво Ю.А., 2017; Криво Ю.А., 2012; Криво Ю.А., Криво Н.Е., 2017; Криво Ю.А., Жукова В.В., Глаголев Н.В., 2018) То есть, определяется ограниченное количество физиологических свойств в специальных условиях, на основании них аналитическим путем выстраивается модель ТИМа (Букалов А.В., Карпенко О.Б. 2013, 2018; Ермак В.Д., 2009) с подтипами (Гуленко В. В., Карпенко О.Б. 2013, ; Карпенко О.Б., Букалов А.В. 2015), а уже она является основой для описания всего многообразия физиологических свойств, присущих ТИМу, и известных из соответствующих ему описаний соционики, психологии, когнитивистики, собственных наблюдений и экспериментов (Аугустинавичуте А., 1996, 1996; Букалов А.В., Карпенко О.Б. 2013, 2018; Гуленко В. В., 2007; Ермак В.Д., 2009; Ильясов И.И., 2017; Карпенко О.Б. 2013.; Карпенко О.Б., Букалов А.В. 2015;)

Аспектно-дихотомический метод А.Букалова-О.Карпенко применялся в исследовании поведения для выявления активности аспектов в функциях, блоках модели А и маркеров поведения для определения ТИМа и подтипов как обязательный дополнительный метод верификации с целью увеличения надежности. (Карпенко О.Б. 2013, 2018; Гуленко В. В., 2007; Ермак В.Д., 2009; Карпенко О.Б. 2013, ; Карпенко О.Б., Букалов А.В. 2015)

#### 6. Результаты.

Проведено определение физиологических свойств и ТИМа физиологическим методом Ю.Криво и аспектно-дихотомическим методом А.Букалова-О.Карпенко с использованием модели А с анализом активности физиологических свойств на соционической консультации. Время исследования - 50 минут. Ниже приведена характеристика и основные методические данные, используемые при консультировании на примере ТИМа «Наставник». Клиент получил информацию как «по своему запросу», так и дополнительно сверх этого по необходимости, определенной консультантом: о регуляции движений и форме тела и способах достижения, а также о профессиональном и физкультурно-спортивном ориентировании, взаимодействии в семье, личных отношениях, саморазвитии - так

называемом «личностном росте». Информация клиенту сообщалась в доступной форме для облегчения восприятия.

#### Характеристика активности физиологических свойств,

соответствующих типу информационного метаболизма по А.Аугустинавичуте, определенных физиологическим методом Ю.Криво и аспектно-дихотомическим методом А.Букалова-О.Карпенко на основании исследования поведения, двигательной активности и функциональной межполушарной асимметрии с применением флекссионного теста А.Саморукова, теории функциональных систем, соционики и данных об особенностях деятельности нейронных сетей (далее характеристика). (Букалов А.В., Карпенко О.Б., 2017; Криво Н.Е., Криво Ю.А., 2017; Криво Ю.А., 2012)

Характеристика создана для цели ответа на вопросы:

- 1) Каковы физиологические свойства и какому типу информационного метаболизма они соответствуют у данного организма человека?
- 2) Постановка каких целей наиболее благоприятна для ресурсов организма и здоровья?
- 3) В каких сферах предпочтительнее вести деятельность и ставить цели, чтобы их же достичь?
- 4) Какие формы активности ведут к наиболее благоприятному использованию ресурсов организма и к достижению целей?
- 5) «Физик» или «Лирик»? Комментарий. Этот вопрос из консультации ребенка, обучавшегося в математическом классе и почувствовавшего тягу к актерской профессии. Мы своими наблюдениями подтверждаем факт того что в разные возрастные периоды разные блоки модели А имеют активность, и эта смена наблюдается у детей, откуда и берутся такие вопросы о крайне противоположенных сферах возможной деятельности у родителей, наставников, близких, самого взрослеющего ребенка. В случае «Наставника» этот вопрос обусловлен переходом активности от блока Супер Эго к блоку Эго - происходит переход «наполнения функций» (соционич.).

Характеристика применима для активности в состоянии здоровья, вне болезни и стресса.

Характеристика не имеет целью описание всех физиологических свойств и проявлений активности, а только конкретных, указанных, явно определяемых и значимых.

Слова, взятые в кавычки «», несут смысловую нагрузку близкую к понимаемой обычно под ними и раскрывающие кратко и наиболее ярко термин или какую-либо область знания.

В реальных ситуациях человек может использовать разные способы активности - это по-разному сказывается на расходе собственных ресурсов здоровья и эффективности достижения цели. Ниже дана характеристика, благоприятная для сохранения гомеостаза при использовании ресурсов и достижения цели: «гомеостаз сохраняющая» («ресурс сберегающая») и «цели эффективная».

Комментарий. Настоящая характеристика активности - является частичным конспектом и дополнением к информации, получаемой клиентом на консультации с возможной, но необязательно с передачей клиенту полностью или частично в письменной форме.

Весь нижележащий текст характеристики записывается экспертом в виде формулы на рис 2. модели А ТИМа «Наставник».

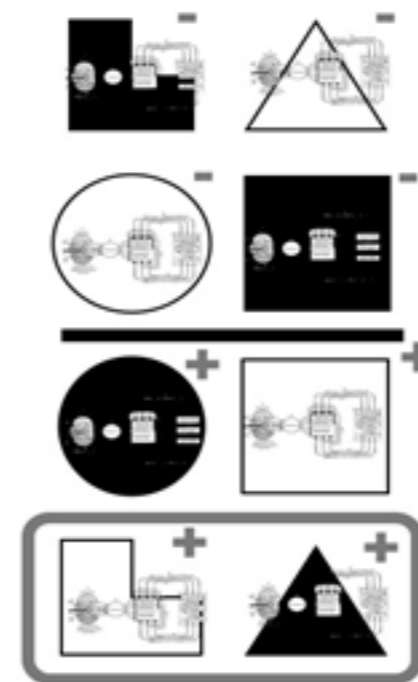


Рис. 2. Модель А ТИМа этико-интуитивный экстраверт, «Наставник» с обозначением подтипов.

Комментарий. Эта формула и является единственной записью, глядя на которую эксперт может провести всю консультацию и полноценно ответить на запрос клиента. На консультации используется разворачивающееся описание функций - сначала рассказывается о них сжато, тезисно, а затем более подробно по необходимым функциям в контексте запроса клиента и с учетом ТИМа и подтипов самого клиента и родителей.

#### **Описание сжато.**

1. Физиологические свойства, соответствующие типу информационного метаболизма А.Аугустинавичуте, сжато:

в терминах соционики - этико-интуитивный экстраверт (Наставник, Гамлет);

в общепотребимых понятиях - краткое описание по функциям:

эмоциональный («человек настроения», который живет эмоциями, переживаниями);

интуитивный (как «все понимает, а сказать не может»; правда, он - может);

экстравертированный (направленный во вне - на эмоции и мысли других людей; для рассмотрения своего же внутреннего мира и отношений требуется информация и источники внешние);

детерминированный, ритмичный, обусловленный «хоть чем-то и хоть как-то»,

а не спонтанный.

#### **Описание подробно.**

Рассмотрены свойства физиологических функциональных систем человека, действующих в формах и параметрах материального мира: время, энергия, пространство, вещество.

Наставник, идеолог - управление идеями людей посредством проявления эмоций.

Актер - «Быть или не быть - вот в чем вопрос» - Гамлет.

Комментарий. Памятка. Рассматриваются сферы деятельности для оптимальной эффективности функциональных систем 1) по отношению к собственным ресурсам и 2) к выполнению цели.

Сферы деятельности следующие, даны как пример и направление:

- связанные с коммуникацией с другими людьми, где требуется увлечение идеей, обучение теориям, то есть преимущественно не практическим навыкам, а теоретическим знаниям; например, на кафедре биофизики университета может быть доцентом, то есть помощником руководителя кафедры по реализации учебного процесса; коммуникатором со студентами, аспирантами; членом ученого совета; соорганизатором съездов, капустников, конгрессов, «пати»; правильнее должность помощника руководителя или эксперта, а не руководителя;

- связанные с управлением эмоциями людей в творческих профессиях, журналистике, политике, религии, психологии, астрологии;

например, актер кино, театра, ведущий теле- и радиопередач, концертов, мероприятий, аниматор, блогер, smm-менеджер, pr-менеджер, тренинг-менеджер, сотрудник пресс-центра, корреспондент, психолог медицины катастроф;

- в физической культуре (в порядке убывания): скоростные и грациозные восточные гимнастики и единоборства с формализованными комплексами - тайцзицюань (далее - тайцзиуань), цигун, тхэквондо и подобные; виды спорта с предугадыванием траекторий мяча, шара - бильярд, теннис, волейбол, вратарь; а также с ощущением полета - плавание, гребля, велосипед, коньки, бег на длинные дистанции; можно - боди-билдинг, танцы.

Гуманитарий и учитель в физике, тренинг-менеджер в бизнесе, «душа-человек» и «жилетка для друга» - почти всегда, актер всегда.

Требуется ненавязчивая, без лишних слов и акцентов забота о здоровье, удобстве, комфорте, уюте, стиле одежды, приятной и полезной пище.

Активируют и мотивируют знания о том, что важно, классификация и волевой напор, роскошь, есть потребность в доказательной, логичной, структурированной информации о материальных объектах, их физических свойствах.

Воспринимается и мотивирует оценка по исключительности, эксклюзивности, уникальности.

**7. Обсуждение.** Функциональные системы в человеке - это его устройство и есть, а особенность в том, что он, человек - это устройство, производящее функциональные системы, которые уже в свою очередь производят эффект, продукт, поведение. Понимание того, что в человеке есть все функциональные системы описываемые моделью А, и могут работать ситуативно любые из них в зависимости от афферентации и мотивации, а значит и наблюдатель может увидеть любую из всех имеющихся, в том числе и не характерную для данного физиологического типа организма и его ТИМа - дает основание к очень выборочному отношению к тем функциональным системам и их поведенческим проявлениям, которые можно использовать в качестве критериев и признаков, определяющих любую типологическую единицу (тип): психотип, физиологический тип или тип информационного метаболизма. Понимание того, что в человеке основными являются функциональные системы жизнеобеспечивающие его, которые соответствуют видам, формам и параметрам материального мира и проявления которых мало зависят от ситуаций и определеннее достовернее - дает основание к использованию в качестве верифицирующих именно их и наиболее близких к ним: в соционике обозначаемым как аспекты интуиции, логики, сенсорики, этики и дихотомии циклотимность-шизотимность (иррационал - соционич.), экстраверсия-интроверсия, которыми пользовался К.Г.Юнг и аналогичные описывающие те же явления психологическими или психиатрическими терминами. Иные функциональные системы организуются для конкретных ситуаций жизнедеятельности, а значит зависимы значительно от обстановочной афферентации и наличия мотива - они более вариабельны, и не обязательно вариант проявления этих функциональных систем гомеостазо-сохранителен ресурсо-сберегающ для организма, то есть не обязательно соответствует ТИМному - и поведение и результаты наблюдения будут значительно менее достоверными. И чем больше ситуативных функциональных систем и их малодостоверных признаков в наблюдении используются критериями при верификации ТИМа, как, например, при верификации по так называемым признакам Рейнина (Аугустинавичуте А., 1998; Карпенко О.Б., 2002; Рейнин Г. Р., 1999) - тем больше вероятность недостоверного определения типа. Чем более достоверные свойства в условиях стандартизированной афферентации мы используем для определения ТИМа - тем выше и достоверность результата. Другой вывод из понимания того, что многие функциональные системы ситуативны индивидуально - то, что для помощи исследуемому требуется создание его индивидуальных моделей функциональных систем (на основе модели А) с выделением - оптимальной, соответствующей целедостигающей деятельности в условиях афферентации не нарушающей гомеостаз (что собственно и производится) и - реальной, подтвержденной не только самоопознованием исследуемого и анализом его рассказа о себе (или родителя о ребенке), а также экспериментальным подтверждением - что требует дальнейших исследований, анализа и синтетического моделирования.

Модель функциональных систем позволяет определить для человека с конкретным типом этой модели - оптимальные варианты сфер деятельности в профессии, хобби, физкультуре и спорте; способы активности в организации деятельности, целеполагания и оценки результата; мотивационные установки, что использовано на практике. Примененные при этом физиологические знания и психоинформационные модели интегративно описывают оптимальное поведение конкретного человека, соответствующее его устройству, сохраняющее внутреннюю среду, позволяющее ставить оптимальные для достижения цели и достигать их - что важно в психологии личности, отношений, педагогике, спорте, в медицине, ортопедии, в физкультурных и оздоровительных технологиях, в кадровом консультировании, в вопросах профессиональной ориентации.

**8. Выводы.** На основании собственных экспериментальных данных и наблюдений, а также с использованием теории функциональных систем, современных знаний о нейросетях, парадигм научения и когнитивной модели А наполнена новым для соционики физиологическим содержанием. Интеграция современных нейрофизиологических знаний позволяет более для каждого исследуемого определить и описать его оптимальную стратегию и тактику поведения - соответствующее его

устройству, физиологическую активность - благоприятную для сохранения гомеостаза, использования ресурсов при эффективных постановки и достижения целей.

Наполнение модели информационного метаболизма А.Аугустинавичуте физиологическим смыслом дает возможность применения методик, парадигм и опыта соционики экспертами разных профессий, связанными с определением и психических и физиологических характеристик человека.

Благодаря модели А, интегрированной с теорией функциональных систем и данными о нейросетях мы имеем модель выживания организма в формах, видах, параметрах материального мира и ее возможно применить как к нематоде *C. Elegans*, у которой есть только 302 нейрона, так и к человеку имеющему почти 100 миллиардов нейронов в мозге.

Модель А. Аугустинавичуте представляет имитацию работы нейронных сетей в составе функциональных систем для обеспечения самосуществования организма в формах видах и параметрах материального мира.

Модель А предоставляет простую версию, которая раскрывает общие принципы биологической сложности, удобную для применения специалистами - практиками.

#### Литература:

1. Александров Ю.И. Введение в системную психофизиологию//Психология XXI века. М., Пер Се, 2003, 39-85.
2. Александров Ю.И. Дополнительные лекции к курсу «Системная психофизиология», Научение, ч.1, факультет психологии ГАУГН, Образовательный видеопортал univertv.ru / Дата съемки: 20.05.2010 [http://univertv.ru/video/psihologiya/psihofiziologiya/kurs\\_psihofizicheskaaya\\_problema/nauchenie\\_ch1/?mark=all](http://univertv.ru/video/psihologiya/psihofiziologiya/kurs_psihofizicheskaaya_problema/nauchenie_ch1/?mark=all)
3. Анохин К.В. Коды вавилонской библиотеки мозга//В мире науки. 2013. № 5. С. 83-89.
4. Анохин, К.В. Когнитом: сетевое расширение теории функциональных систем //К.В. Анохин/Современные проблемы системной регуляции физиологических функций. Материалы Конференции. -М.: ФГБНУ «НИИИФ им. П.К. Анохина», 2015. -с. 3-5. -Режим доступа: <http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=529073>
5. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. Принципы системной организации функций — М., «Наука», 1973. С. 5—61
6. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем -М.: Книга по требованию, 2013. -450с. Репринтное издание. Очерки по физиологии функциональных систем, П.К. Анохин. М., «Медицина», 1975, 448с.,
7. Аугустинавичуте А. О дуальной природе человека. //Соционика, ментология и психология личности. — 1996. — № 1-3.
8. Аугустинавичуте А. Социон. //Соционика, ментология и психология личности. — 1996. — № 4-5.
9. Аугустинавичуте А. Теория признаков Рейнина. Очерк по соционике. //Соционика, ментология и психология личности. — 1998. — №№ 1-6.
10. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность/под ред. О. Г. Газенко; изд. подгот. И. М. Фейгенберг; редкол.: А. А. Баев (пред.) и др.; АН СССР. -М.: Наука, 1990. -494,

11. Букалов А.В., Карпенко О.Б. Соционика как академическая научная дисциплина. // Соционика, ментология и психология личности. -2013. -№ 1-2.
12. Букалов А.В., Карпенко О.Б. Методы практической соционики в эффективном менеджменте и кадровом консалтинге // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. - 2017. - №№ 5-12. , - 2018. - №№ 1-6.
13. Гуленко В. В. Теория подтипов: система DCNH // Соционика, ментология и психология личности. — 2007. — № 6. — С. 5-15.
14. Ермак В.Д., Классическая соционика. Системная концепция теории информационного метаболизма психики. -М.: Чёрная белка, 2009. -472 с.
15. Ильясов И.И. Учет в обучении когнитивно-мотивационных типов по системе Н.Л.Нагибиной //Человек. Искусство. Вселенная. 2017. № 1. С. 36-33. [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_30755513\\_35077340.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_30755513_35077340.pdf)
16. Карпенко О.Б., Признаки Рейнина: происхождение, существование, применение // Соционика, ментология и психология личности. — 2002. — № 6.
17. Карпенко О.Б. Типы личности и установки по Берну-Букалову // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. - 2013. - № 1. - стр. 36-42
18. Карпенко О.Б., Букалов А.В. Система DCNH в соционическом консультировании // Соционика, ментология и психология личности. — 2015. — № 6. — С. 5-13.
19. Криво Н.Е., Криво Ю.А. Физиологический экспериментальный естественнонаучный метод исследовани функциональных систем человека и соционических аспектов функций для применения в психологии, медицине, оздоровительных технологиях, управлении персоналом. // Психология и соционика межличностных отношений. -2017. - 5-6 (173с.-174с.) С. 39-42 <https://elibrary.ru/item.asp?id=30539014>
20. Криво Ю.А., Механическая и рефлекторная регуляция двигательной системы человека индивидуальным направленным распределением давлением на тело с контролем обратной биологической связью в ортопедии, мануальной мышечно-скелетной медицине, подиатрии // Научные труды VI Международного конгресса «Слабые и сверхслабые поля и излучения в биологии и медицине», ISBN 5-86456-007-3, СПб, 2012, [www.biophys.ru/archive/congress2012/proc-p232-d.pdf](http://www.biophys.ru/archive/congress2012/proc-p232-d.pdf)
21. Криво Ю.А., Криво Н.Е. Биологические и физиологические основы психических свойств человека в связи с применением соционического анализа и теории функциональных систем. // Человек.Искусство. Вселенная. АНО ДПО «Центр развития человека», М, 2016, №1, сс. 163-169, [http://www.centerhd.org/news/conference/files/sbornik\\_2017.pdf](http://www.centerhd.org/news/conference/files/sbornik_2017.pdf)
22. Криво Ю.А. Применение технологий соционики и физиологии для консультирования коммерческого предприятия в условиях экономического кризиса. //Человек. Искусство. Вселенная. 2017. № 1. С. 165-172. [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_35114100\\_19438302.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_35114100_19438302.pdf)
23. Криво Ю.А., Жукова В.В., Глаголев Н.В. Определение фокуса магнитотерапии сколиоза флексионным тестом по А.Е.Саморукову в отделении медицинской реабилитации детского хирургического стационара. // В сборнике: Достижения российской травматологии и ортопедии. Материалы XI Всероссийского съезда травматологов-ортопедов. В 3-х томах. 2018. С. 193-196
24. Михайлов И.Ф. К гиперсетевой теории сознания //Вопросы философии. 2015. № 11. С. ?-? [http://vphil.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1291](http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1291)
25. Нагибина Н.Л., Тумов А.В., Тумова Ж.Г. Символы и их трактовки в контексте общего, типологического и индивидуального //Человек. Искусство. Вселенная. 2017. № 1. С. 34-50. [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_30755514\\_77678201.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_30755514_77678201.pdf)
26. Рейнин Г. Р. Теоретический анализ типологических описаний личности в психологии. // Соционика, ментология и психология личности. №№ 4-6. 1999

27. Фокин В.Ф. (отв. ред.) и коллектив авторов. Руководство по функциональной межполушарной асимметрии. – М.: Научный мир, 2009. – 836с.
28. Сигел Д. «Майндсайт» // Манн, Иванов и Фербер. - 2015 с. 382. // Daniel Siegel, MINDSIGHT (New York: Bantam, 2010), p. 210.
29. Камкин А.Г., Каменский А.А. Фундаментальная и клиническая физиология. Под ред. А.Г.Камкина и А.А.Каменского, - М.: Изд. центр «Академия», 2004 – 1072 с.
30. Hamilton, J.Paul (2011). «Default-Mode and Task-Positive Network Activity in Major Depressive Disorder: Implications for Adaptive and Maladaptive Rumination» (PDF). Biological Psychiatry. 70: 327–333. doi:10.1016/j.biopsych.2011.02.003. PMC 3144981
31. O'Keefe, J. & Burgess, N. Geometric determinants of the place fields of hippocampal neurons. Nature 381, 425–428 (1996) <https://www.nature.com/articles/381425a0>
32. Prilipko O. et al. Task Positive and Default Mode Networks during a Parametric Working Memory Task in Obstructive Sleep Apnea Patients and Healthy Controls. Olga Prilipko, MD Nelly Huynh, PhD Sophie Schwartz, PhD Visasiri Tantrakul, MD Jee Hyun Kim, MD Ana Rita Peralta, MD Cleto Kushida, MD, PhD Teresa Paiva, MD, PhD Christian Guilleminault, MD. Sleep, Volume 34, Issue 3, 1 March 2011, Pages 293–301, <https://doi.org/10.1093/sleep/34.3.293>
33. Raichle Marcus E. The Brain's Default Mode Network // Annual Review of Neuroscience. — 2015. — Vol. 38. — P. 433-447. — ISSN 0147-006X. — DOI:10.1146/annurev-neuro-071013-014030.
34. Sharmishta Seshamani, Anna I. Blazejewska, Susan Mckown, Jason Caucutt, Manjiri Dighe, Christopher Gatenby, and Colin Studholme in Human Brain Mapping. Detecting default mode networks in utero by integrated 4D fMRI reconstruction and analysis. Published online August 11 2016, <https://doi.org/10.1002/hbm.23303>
35. Sours C., Zhuo J., Roys S., Shanmuganathan K., Gullapalli R.P. (2015) Disruptions in Resting State Functional Connectivity and Cerebral Blood Flow in Mild Traumatic Brain Injury Patients. PLOS ONE 10(8): e0134019. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0134019>
36. Torkel Hafting, Marianne Fyhn, Sturla Molden, May-Britt Moser & Edvard I. Moser Microstructure of a spatial map in the entorhinal cortex // Nature volume 436, pages 801–806 (11 August 2005) <https://www.nature.com/articles/nature03721>

## ЗАРОЖДЕНИЕ НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ В КАЗАХСТАНЕ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЭТНОПСИХОЛОГИИ

Намазбаева Ж.И.

Казахский национальный педагогический университет им. Абая

**Аннотация.** Статья посвящена некоторым аспектам зарождения научной психологии в Казахстане. Анализ материалов представляет собой Евразийский подход к существующим фактам научной психологической мысли. Особое внимание уделено представителям казахстанской науки Е. Суфиеву, Т.Т.Тажобаеву, М.М. Муканову, работы которых имеют значительную ценность, т.к. их научные исследования востребованы в настоящее время в психологической науке и практике. Одним из таких аспектов является этнокультурные идеи их научного наследия в психологии.

**Ключевые слова:** Этнокультура, этнопсихология, история психологии, евразийский подход, образовательная и культурная среда, новая парадигма воспитания, национальное самосознание, полиязычная личность, рассудочная деятельность, культурное и духовное наследие.

## ORIGIN OF SCIENTIFIC PSYCHOLOGY IN KAZAKHSTAN AND CURRENT PROBLEMS OF MODERN ETHNOPSYCHOLOGY

Namazbayeva Zh.I.

Kazakh national pedagogical university named Abay

**Summary.** The article is devoted to some aspects of the origin of scientific psychology in Kazakhstan. Analysis of materials is a Eurasian approach to the facts of the existing scientific psychological thought. Particular attention is given to representatives of the Kazakhstan science E. Sufiev, T.T.Tazhibayev, MM Mukanov whose work has considerable value because their research is now in demand in psychological science and practice. One of these aspects is the idea of their ethnic and cultural heritage in scientific psychology, which largely defined the modern ethnic psychology.

**Keywords** Ethnic Culture, ethnic psychology, history of psychology, Eurasian approach, educational and cultural environment, a new paradigm of education, national identity, personality of multilingual, rational activity, cultural and spiritual heritage.

В настоящее время планетарной задачей является обращение мирового общества к своей истории, собственной культуре, к анализу достигнутого учеными и практиками в образовательной и научной сфере.

Происходящие в современном обществе социально-экономические изменения, процесс глобализации, высокий темп развития информационных технологий определяют приоритеты в современной науке и образовании.

Однако без установления исторических аспектов, этапов достижений прошлого невозможно двигаться вперед в соответствии с глобальными мировыми изменениями, происходящими в политике, экономике, а также в социальной сфере, в том числе, в образовании и науке.

Поскольку автор данной статьи является одним из организаторов и первопроходцев психологического образования и науки в стране, мы имеем возможность осуществить анализ истории и зарождения научной психологии в Казахстане.

Психологическая наука и практика в нашей стране имеет свою историю, которая, к сожалению, до сих пор не получила достаточного уровня освещения, как с точки зрения истории, так и определения дальнейших путей её развития в контексте требований времени.

Особую значимость приобретает анализ названных вопросов в контексте **Евразийского подхода** на основе специального выделения влияния **этнокультурного** аспекта на нравственно-духовное формирование современной молодежи. Тем более это необходимо для передачи положительного прошлого наследия будущим поколениям, к которым в первую очередь относятся достижения психологической науки и практики в Казахстане.

**Данная статья отражает идеи о том, что истоками развития научной психологии в нашей стране является первый вуз Республики – Казахский национальный педагогический университет имени Абая.**

В различных источниках дается частичный анализ истории и зарождения лишь психологической мысли в Казахстане. В данной статье мы ставили задачи по освещению вопросов истории развития научной психологии и этнопсихологии в Казахстане. В соответствии с реалиями нынешнего времени, нам представляется, что выбранная нами логика последовательности изложения материала, позволит тем, кто интересуется психологической наукой и практикой в 21 веке, активно познавать и принимать непосредственное участие в её созидании. Мы считаем, что такой анализ будет отражать в более полной мере её этнокультурные истоки и, в то же время, целостный евразийский аспект современного интегративного прогрессивного восприятия научной картины мира.

В связи с наличием острой проблемы в 30-40 для Казахстана выражающейся в необходимости разработки психологических аспектов двуязычия, ученые находились в поисках различных решений этого вопроса. Прежде всего, речь шла о проблемах психологии усвоения русского языка детьми казахской школы. Особенно активно в этом направлении работал психолог **Елеш Суфиев (1918-1980)**. Он преподавал психологию в вузах Казахстана, а также заведовал кафедрой психологии в Казахском Государственном женском педагогическом институте. **Ценностью научных изысканий является то, что Е.Суфиев экспериментально доказал неразрывность развития психических процессов при обучении школьников языкам.** Эти идеи особенно востребованы сейчас, когда активно развиваются вопросы полиязычности в Суверенном Казахстане. [1]. Изучение другого (любого) языка должно осуществляться через сравнительно-сопоставительный принцип, т.е. в сравнении с родным языком.

В процессе такого обучения идет целостное развитие психики человека. Активно развивается интеллектуальная и познавательная сферы, учащийся находится в постоянном поиске сравнения иноязычных слов со словами родного языка. Он эмоционален, замотивирован, активен в этом прогрессивном движении. Собственно сам ребенок находит лексическое значение не только отдельных слов, но и целых лексических структур, тем самым, обогащая себя знаниями не только второго (русского) языка, но и удивляясь богатству родного языка.

Другим вкладом в психологию ученого Е.Суфиева является **учет психовозрастных особенностей учащихся в процессе усвоения второго языка.** Автор монографии «Некоторые вопросы психологии обучения русскому языку в казахской школе» (1967г. Алма-Ата) Е.Суфиев указывал на то, что **не только родной язык является основой успешного усвоения русского языка, но и важно учитывать и увязывать это с уровнем знаний учащихся по другим предметам и с реальной действительностью.** Особую роль ученый придавал процессу овладения грамматикой русского языка, которая значительно отличается от родного языка.

**Таким образом, исследования Е.Суфиева являются особенно актуальными в наше время. С одной стороны острой востребованностью подготовки трёх-язычного специалиста, с другой стороны необходимостью исследований целостного, системного, субъект-субъектного подхода для**

**установления теоретико-методических основ оптимального развития современной полиязычной личности XXI века через реализацию принципа национально-охранительного вектора.**

Это очень важно для развития этнокультуры молодежи, выработки предметного этносознания человека.

Данные факты демонстрируют значимый **научный и практический вклад** этих исследований.

Ярким представителем психологической науки в Казахстане является **профессор Толеген Тажибаевич Тажибаев.**

Ученый творчески изучил историю русской психологии. **Он первый** из советских психологов тщательно проанализировал психологическую систему русского ученого К.Д.Ушинского. Он сделал вывод, что именно К.Д.Ушинский сыграл большую роль в становлении **научной психологии** в России и внес существенный вклад в историю мировой психологии и психологической мысли. Ученый широко пропагандировал в Казахстане психолого-педагогическую концепцию Ушинского. Это в известной мере стало одним из истоков развития психологических исследований в республике. [2].

Также в тяжелейшие идеологические времена он внес существенный вклад в зарождение научной психологии в Казахстане через характеристику и анализ значимости духовного наследия Ч. Валиханова, И. Алтынсарина, Абая Кунанбаева и др. Т. Т. Тажибаев разработал идею **казахской народной психологии** и национального характера в 50-60 гг. прошлого века. Действительно психологические идеи Т.Т.Тажибаева являются истоками развития казахстанской психологической науки не только в Казахстане, но и составляют суть Евразийского взгляда на зарождение научной психологии.

В данной статье мы впервые раскрываем основные аспекты деятельности Т.Т.Тажибаева в контексте современных жизненных реалий и влияние его ценных идей для развития современного общества через новую парадигму формирования подрастающего поколения [3].

Несмотря на то, что в XX веке Советская психология внесла существенный вклад в мировую психологию, к сожалению, идеологическая суть СССР не способствовала и преднамеренно тормозила развитие психологической науки и практики в Союзных республиках и в том числе в Казахской ССР. И вот на фоне тяжелейших общественно-социальных условий появляется **мощная фигура – Толегена Тажибаевича Тажибаева, крупного Государственного деятеля, дипломата, академика АН Каз ССР, ректора КазГУ им.Кирова.** Этот человек сделал для Казахстана в комплексе столько, чего не удавалось никому из его сверстников. Это обстоятельство говорит само за себя. Если сделать мысленный обзор его заслуг и роли такой личности в целом для развития нашего общества, то можно сделать следующие выводы:

1. современный руководитель должен быть успешным дипломатом, если перенести это на язык психологии, то можно говорить о том, что руководитель любого ранга должен уметь управлять человеческими ресурсами, быть психологически компетентным. Эти вопросы в научном аспекте успешно и активно разрабатываются в первом и единственном в Казахстане НИИ Психологии КазНПУ им.Абая;

2. анализ его трудов и деятельности говорит о целостности его личности. Он патриот, который искренне любил свою страну и свою Родину. Он является образцом для современной молодежи и его труды должны получить широкое распространение в процессе формирования личности подрастающего поколения;

3. Т. Т. Тажибаев достиг больших успехов. В какой бы сфере он не работал он был успешен и был новатором. Эти успехи он достиг благодаря глубоким знаниям о психике человека, уважения к человеческому потенциалу;

4. даже при Советской власти в основе его самоутверждения были его собственные познания **мировой этнокультуры;**

5. академик Т. Т. Тажибаев ценен всем нам. Всю свою короткую, но яркую жизнь посвятил изучению, анализу, освещению **истории психологии европейской, русской и казахской этнопсихологии.** Вряд ли кто из психологов, даже в наше время, успешно работает в этом аспекте;

6. впервые, еще в те далекие годы, ученому удалось научно доказать факт теснейшей взаимосвязи психологии и педагогики. Эти идеи актуальны и ценны в настоящее время. Ведь у нас до сих пор педагоги лишь декларативно говорят об этом, но на деле «натягивают на себя одеяло»;

7. через всю свою жизнь академик пронес в своей душе **идею национального охранительного вектора** при изучении этнокультурных аспектов человеческой личности и только в настоящее время, благодаря стратегическим идеям нашего уважаемого ректора **С. Ж. Пралиева** это наследие **Толегена Тажибаевича** успешно и активно внедряется в содержание учебно-воспитательного процесса образовательной среды Казахстана. Этот бесценный пласт – глубокое проникновение в духовное наследие Казахстана уже можно проследить предметно в деятельности именно **первого и ведущего вуза страны – КазНПУ имени Абая**. Под руководством ректора и его команды осуществляется огромная работа по национальному воспитанию и этнокультурному развитию студенческой молодежи. Никогда до этого в вузах страны так бережно и успешно не использовалось духовно-культурное наследие Казахстана в формировании личности.

**Успешность такого подхода, разнообразие и системность в выборе содержания, а самое главное, массовость мероприятий, проводимых в образовательном процессе университета, показали верность находки новой парадигмы воспитания подрастающего поколения Суверенного Казахстана в XXI веке – развитие национального самосознания молодых граждан.**

Вовлеченность студентов в этнокультурный пласт страны приближает их к истокам национальной духовности и способствует повышению их самодостаточности и патриотизма, уводит от негативных аспектов – разных видов зависимостей, упаднического настроения, безразличия, дискомфорта, агрессии и суицидальных форм поведения. Вот в чем ценность блестящих **идей академика Т.Т. Тажибаева, которые востребованы в настоящее время и играют значительную роль в развитии Казахстанского общества**. Научное переосмысление идей Т.Т. Тажибаева позволило нам выделить в качестве определяющего фактора в становлении личности современной молодежи – **гармоничное соотношение общечеловеческого и национального критериев**. Он действительно является родоначальником психологии и педагогики, талантливым дипломатом мирового масштаба, крупным государственным деятелем, организатором высшего образования. Его идеи бессмертны, его труды будут все более тщательно изучаться, так как они составляют истоки духовного и культурного наследия казахстанской науки. Т.Т. Тажибаев является основоположником истории развития психолого-педагогической мысли Казахстана. Он раскрыл этнопсихологические идеи Ч. Валиханова, практические задачи обучения и воспитания И. Алтынсарина, взгляды о нравственной личности народной (национальной) психологии, психологию поэтического творчества, вдохновения, музыки и искусства, вопросы детской и педагогической психологии великого Абая. Таким образом, **Т.Т. Тажибаев** уже во второй половине XIX века первый проанализировал психологическое наследие просветительских взглядов великих казахских мыслителей. **Особое место он выделял психологическим воззрениям Абая**. [2].

Ценной идеей Т.Т. Тажибаева является то, что **именно Абай разработку проблемы личности считал главной проблемой воспитания**. Он черпал свои идеи из трактатов мыслителей Запада и Востока, но построил свою своеобразную психологическую систему о личности с учетом особенностей жизни и быта кочевого народа. **Это блестяще говорит об интеграции Евразийского подхода к формированию человека, что убедительно подтверждается планетарным витком развития современного Казахстана**.

Другой яркой неординарной личностью, представителем истоков развития отечественной психологии является доктор психологических наук профессор **Маджит Муканович Муканов**. [1].

Однако, по сути дела, ценные научные изыскания профессора М.М. Муканова до сих пор не получили должной оценки ни в отечественной, ни в мировой психологии. Попытаемся дать собственное видение его вклада в психологическую науку и практику.

Его научная деятельность, как психолога, началась после окончания Ленинградского института

им. А.И. Герцена.

**М.М. Муканов** является одним из основоположников этнопсихологии в Казахстане. Его докторская диссертация «Психологическое исследование рассудка в историко-этническом аспекте» была защищена в 1980 году в НИИ Психологии АН СССР в Москве.

Известно, что в 50-ые годы XX века психологическая наука в СССР строилась **на физиологических основах психологии человека**. Это историческое явление пронизывает исследования М.М. Муканова. Так, например, ученый в основу своих исследований проблемам развития внимания, двуязычия и многоязычия ставит идеи теории о доминантах А.А. Ухтомского. Доминанта, как известно, это временно господствующий очаг возбуждения в коре больших полушарий головного мозга. Основной характеристикой доминанты являются повышенная возбудимость, способность стойко удерживать и суммировать возбуждение. Она устанавливает направленность поведения и мышления человека и составляет основу его внимания.

М.М. Муканов выделил из этой теории идею о том, что любое психологическое понятие, которое мы имеем или можем вызвать у себя, является отражением пережитой доминанты. Можно сделать вывод, что М.М. Муканов свои первоначальные исследования по психологии строил на идеях крупнейших российских, мировых физиологов и психологов. И это было плодотворно для науки. [1].

Кроме того, он активно пишет и изучает статьи, книги, пособия, на основе большой экспериментальной работы. На этой базе М.М. Муканов издает такие книги, как «Мозг и психика» (1956), «Терминологическое пособие по психологии» (1957), «Наблюдение и мышление» (1959), «Воспитание внимания школьников» (1960), «Индивидуальный подход к учащимся» (1961), «Очерки педагогической психологии» (1962), «Загадочные явления человеческой психики» (1964), «Психологические аспекты программированного обучения» (1966), «Основные идеи и понятия программированного обучения» (1973), «Мышление в сфере этно и лингвопсихологии» (1971), «Мышление и интеллект» (1980), «Возрастная и педагогическая психология» (1982).

**В КазПИ им. Абая в эти же годы периодически выходит серия сборников «Психология» под редакцией М.М. Муканова. Эти традиции сохранились и развивались в соответствии с требованиями времени**. Данный журнал выпускается систематически и является научной площадкой для публикации результатов исследований по психологии не только отечественных специалистов, но и представителей ближнего и дальнего зарубежья. В настоящее время он является одним из ведущих журналов и соответствует основным требованиям, предъявляемым к качеству современных научных изысканий. Журнал Вестник Серия «Психология» КазНПУ им. Абая Министерства образования и науки РК. На основании решения комитета по контролю в сфере образования и науки приказ №433-3 от 26.06.2003 и его подготовка к выпуску осуществляется **при НИИ Психологии**. В журнале освещаются статьи по следующим направлениям: общая психология, социальная психология, этнопсихология, коррекционная психология, педагогическая психология, практическая психология, психология личности и история психологии, акмеология и психология развития и другие. Статьи принимаются на казахском, русском, английском и других языках. В состав редколлегии входят ученые Германии, России, Казахстана.

Добавим, что интересны взгляды М.М. Муканова на процесс **наблюдательности**. Говоря о наблюдательности, ученый выделяет три ее основных вида: наблюдательность основана на житейской мудрости, наблюдательность натуралиста и наблюдательность в исследовательской работе. Особым видом наблюдательности М.М. Мукановым выделена наблюдательность основанная на житейской мудрости. Такая наблюдательность в отличие от всех ее видов формируется благодаря обобщению опыта многих поколений людей. **Вот это и является, с нашей точки зрения, одним из вкладов профессора в этнопсихологию**. Далее, автор переходит от характеристики наблюдения к мышлению. Этот процесс он считает скачком и связывает его с возникновением слова. Нам представляет большой интерес то, что в то время особенно зарубежные психологи возникновение мысли выводили только из анализа деятельности. М.М. Муканов же имел собственное видение этого вопроса. **Он считал,**

**что главным фактором перехода от непосредственной наблюдательности к опосредствованному отражению действительности не только деятельностью, а также процессом переходом человека к общественному образу жизни. Ученый также подчеркивал, что в этой связи необходимо учитывать процесс роста общения, роли языка, где непосредственно отражается этнический аспект в обобщенном значении слова.**

Интересны выводы ученого связанные с **рассудком**. Уже в те далекие годы автор сопоставлял **работу мозга с работой кибернетических систем**, рассматривал их сходство. Но профессор, кроме того, подчеркивал чисто человеческие особенности этого функционирования.

Для **психолингвистики** М.М.Муканов также внес определенный вклад. Он уделял пристальное внимание соотношению понятия и слова. Одно и то же понятие внутри одного языка может выражаться различительными группами звуков. Это говорит о том, что понятие не всегда зависит от состава звуков в слове. А оно есть отражение объективной действительности. В настоящее время одной из проблем образования является неумение детьми, школьниками, студентами решать мыслительные задачи. В связи с этим также можно отметить, что М.М.Муканов раскрывает практические пути решения этих вопросов. Он указывает на необходимость и важность понимания роли гипотезы. Автор совершенно прав в том, что в процессе проверки на практике не все предполагаемые гипотезы могут быть верными и соответствовать действительности. И это не отрицательное явление, в этом можно видеть и прогресс. Человек знает, что у него будут ошибки и это способствует активизации мыслительных процессов и поступков.

Таков наш краткий анализ научной деятельности профессора М.М.Муканова.

**Следует повторить, что вклад в научную психологию этого крупного ученого до сих пор глубоко не проанализирован. В этой связи ценным является попытка анализа научных исследований этого профессора казахстанскими учеными.**

**В 2009 году доктор психологических наук Д.Д.Дуйсенбеков в журнале «Методология и история психологии» дает теоретико-методологическую основу научных изысканий М.М.Муканова и считает его основателем казахстанской психологической школы и создателем историко-этнической концепции в соотношении рассудочной и мыслительной деятельности человека. [4].**

Нам представляется, что анализ Д.Д.Дуйсенбекова по наследию профессора Муканова раскрывает те исторические пласты достижений психологической науки, которые очень востребованы и в настоящее время как в отечественной так и в мировой психологии. [4].

М.М.Муканов преподавал психологию и заведовал кафедрами в КазГосЖенПИ (женский педиститут), в АПИИЯ (Алма-Атинский пединститут иностранных языков), а в последующем являлся бессменным заведующим кафедрой психологии Казахского педагогического института им. Абая (первое высшее учебное заведение в Казахстане), которую сам и создал и на которой трудился до конца жизни. Именно на этой кафедре, ставшей первым самостоятельным психологическим подразделением в Казахстане, М.М.Мукановым были написаны его основные психологические произведения, включая докторскую диссертацию, созданы оригинальные методические разработки и выработаны методологические основания психологического исследования мышления человека в историко-этническом аспекте. Именно на этой кафедре М.М.Муканов инициировал обширный спектр исследований психической деятельности человека как особой активности, опосредованной историко-культурным опытом, социально-нравственными, духовными, этническими и традиционными ценностными переменными, характеризующими повседневную жизнь.

При этом, сфера научных интересов М.М.Муканова, не ограничиваясь собственно психологией, распространялась и на смежные области, связанные с языком и речью человека, его этнической принадлежностью, с подверженностью обыденного сознания человека различным влияниям общественной и групповой (в том числе и клановой) ментальности. В этом смысле подход М.М.Муканова к анализу психологической реальности с полным основанием можно считать аналогом «комплексного человекознания» (Б.Г.Ананьев), с там отличием, что феномен человека в

работах М.М.Муканова осмысливается с позиций «преломления» его рассудочной и мыслительной активности, шире, – всей его сознательной деятельности, через призму его историко-культурного опыта, этнокультурной идентичности (включая проявления этнокультурной маргинальности). С другой стороны, если в западной психологической традиции исторические проекции культуры на индивидуальную психику человека осмысливались изначально и преимущественно через представления об «архетипах коллективного бессознательного» в концепции К.Г.Юнга и позднее в практически-ориентированных схемах экзистенциальной и гуманистической психологии, в теоретических построениях культурной психологии, то подход, реализованный М.М.Мукановым в историко-этнической концепции рассудка, можно расценивать как состоявшуюся версию культурной психологии, обусловленную традиционально-восточной исторической ментальностью. В то же время, исследования М.М.Муканова занимают достойное место в отечественной, советской и постсоветской психологии, способствуя дальнейшему развитию заложенной Л.С.Выготским культурно-исторической парадигмы исследования высших психических функций, сформулированных С.Л.Рубинштейном принципов социальной (общественной и деятельностной) обусловленности природы человеческого сознания и личности, расширению и углублению сферы применения деятельностного подхода и А.Н.Леонтьева. [4].

**М.М.Муканов фактически продолжил исследовательскую традицию казахских ученых-просветителей XIX и начала XX вв. (Ч. Валиханова, И. Алтынсарина, А. Байтурсынова и др.), анализируя феномен человека и его психической деятельности в системе многообразных связей и отношений, опосредующих его семейно-групповую, родоплеменную, клановую и этнонациональную идентичность.**

Вместе с тем, в его работах органически соединены практически все разработки экспериментальной и теоретической психологии второй половины XX в. В докторской диссертации «Психологическое исследование рассудка в историко-этническом аспекте» и, в изданной на казахском языке монографии «Мышление и интеллект (очерки о традиционном рассудке)» М.М. Муканов реализует исследовательскую парадигму, вобравшую в себя изыскания взаимосвязи бытия и сознания (С.Л.Рубинштейн, А.В.Брушлинский), предметной деятельности и общения (А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов), взаимосвязи культуры, мышления и речи (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия), развития психических механизмов познавательной деятельности (А.В.Запорожец, В.В.Давыдов, В.П.Зинченко), речемыслительной социализации и обучения иноязычной речевой деятельности (В.А.Артемов, И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев), соотнесение с этнографическим подходом к проблеме первобытного мышления (Л.Леви-Брюль), с опытом изучения взаимосвязи культуры и мышления у представителей разных этносов (М.Коул, С.Скрибнер) и многих других.

Работы М.М.Муканова позволили ввести в практику научных исследований новые концептуальные представления о взаимосвязи человека и социума, личности и этногруппы, мыслительной и рассудочной деятельности. Поэтому, научный вклад и исследования, проведенные М.М.Мукановым, расцениваются его коллегами, учениками и последователями как состоявшаяся и развивающаяся казахстанская психологическая школа. [4].

**Основным методологическим достижением научно-исследовательской деятельности М.М.Муканова стала психологизация категории рассудка (в том числе и как традиционного феномена), которая прежде обычно рассматривалась «в гносеологическом, но отнюдь не в психологическом плане».**

Отличительной чертой является то, что кафедра, возглавляемая профессором М.М.Мукановым при КазПИ им.Абая – первом вузе страны, тесно сотрудничала не только с психологами, но и с сотрудниками кафедр педагогики и других общегуманитарных кафедр различных регионов.

**Такая активная межотраслевая взаимосвязь, пропагандируемая еще в те годы этим профессором в значительной мере определяло достаточно высокий качественный уровень подготовки учительских кадров для Республики.**

Его оригинальные идеи по этнопсихологии получили дальнейшее развитие в КазНПУ им.Абая уже в 21 веке. Особое значение ученые разных направлений придают роли этнокультурного наследия в развитии современной личности. Как известно, культурное наследие является одним из основных факторов духовной консолидации современного общества, важнейшим компонентом самоидентификации нации, роста национального самосознания.

В настоящее время сотрудниками НИИ Психологии КазНПУ им. Абая активно разрабатываются наиболее приоритетные направления психологической науки и практики в парадигме **научной школы академика Ж.И. Намазбаевой - комплексного подхода к развитию личности**. Одной из идей деятельности института являются крупнейшие концепции Л.С. Выготского о **культурно-исторической и социальной сущности психики человека**. [1,3,5].

В этом контексте впервые созданы **5 интегративных научно-практических моделей по психологическому обеспечению развития личности** с учетом этнокультурного компонента. [3,6,7]. На их основе модифицируются, адаптируются и внедряются в деятельность субъектов образования **инновационные психотехнологии на казахском и русском языках**. Эти научные работы осуществлялись в соответствии с задачами фундаментальных и прикладных исследований проектов МОН РК и КазНПУ им. Абая. Они внедрены в образовательную практику и получили достаточно высокую оценку.

#### Литература:

1. Намазбаева Ж.И., Запругаев Г.Г., Луцкина Р.К. Истоки Развития психологии и дефектологии в Казахстане Алматы «Print-Express» 2012- 423 с.
2. Намазбаева Ж.И. Научное наследие академика Т.Т. Тажибаева – основа новой парадигмы национального воспитания// журнал Вестник КазНПУ им. Абая Серия «Психология» №4, 2014 С. 3-11
3. Намазбаева Ж.И. История, состояние и тенденции развития современной психологии: Учебное пособие. Алматы – 2014 – 152 с.
4. Дуйсенбеков Д.Д. М.М. Муканов как основатель казахстанской психологической школы и создатель историко-этнической концепции соотношения рассудочной и мыслительной деятельности человека // Методология и история психологии. 2009. Том 4. Выпуск 2. С. 160-167.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1982—1984.
7. Намазбаева Ж.И., Садыкова А.Б. Научно-практические основы психологического обеспечения современного образовательного процесса. Монография – Алматы: КазНПУ им.Абая, 2014

## СИМВОЛИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕСУРСНОГО ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ СУБЪЕКТА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Тесля С.Н.

Сочинский государственный университет

*Аннотация* Понятие «ресурс» субъекта рассматривается в контексте исходных установок консультативной работы с индивидуальным клиентом. На основе субъектного подхода и ресурсной типологии социального субъекта анализируется логика соотношения ресурсов и проявления ведущего ресурса клиента в ходе психологической консультации. Проводится параллель в понимании ресурса с древне-китайским мировоззренческим принципом жизненности.

**Ключевые слова:** ресурс, субъект, активность, субъектность, диагностика, консультация

## «RESOURCE» AS THE SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL COUNSELLING AND DIAGNOSTICS

Teslya S.N.

Sochi state University

*Abstract.* The concept of «resource» of the subject is considered in the context of the original installations of the consultative working with an individual client. On the basis of the subjective approach and the resource typology of the social subject examines the logic of interaction of resources and client discovery of host resource in the course of psychological consultation. The idea of resource is considered in relation with the ancient Chinese philosophical principle of vitality and genuine existence.

**Keywords:** resource, subject, activity, subjectivity, diagnostica, consultation

Одна из актуальных проблем современной отечественной консультативной психологии связана с трудностями в выборе исходных установок консультационной работы с индивидуальным клиентом. Как правило, такие установки должны сформироваться уже с первой встречи и беседы с клиентом, с момента предъявления им своего запроса психологу и, возможно, даже с первого взгляда на клиента. В этом смысле хорошим методическим подспорьем практическому психологу может стать ресурсная типология социального субъекта, в которой ключевым понятием принимается понятие «ресурс». От того, какой ресурс клиента окажется ведущим, зависит корректный выбор психологом не только диагностических методик, но и адекватных техник консультаций, шире – вида психотерапии, который наиболее подходит данному клиенту.

Задача статьи – показать возможности символической интерпретации жизнеутверждающего потенциала клиента, привлечь внимание к преимуществах современной «западной» персонологии и древнекитайской («восточной») мудрости относительно понимания того, как достигается гармония внутреннего мира человека.

Рассмотрим онтоко-онтологическое значение понятия «ресурс», принимаемое аксиоматически. Мы можем назвать «ресурс» «жизненной силой», энергетикой, ему придается определяющее



значение в связи с тем, что человек воспринимается, прежде всего, как активное существо (Тесля, 2016). Поэтому, все, что выявляется и диагностируется в процессе консультации, это – насколько человек проработал ресурсы его активности. Если он показывает, проявляет ее, можно заключать о гармоничном ресурсном позиционировании в жизни. Если этот актив никак не задействован, и человек даже не знает, что он у него есть, наверняка, у него могут быть проблемы – либо как внутренне воспринимаемая конфликтность, либо внешние отношения будут давать сбои, и значит, ресурсное позиционирование и активность это – уже его константа, качество.

Назначение и смысл ресурсного позиционирования – усовершенствовать образ, который человек получает как обратную связь от окружающего, посылая вовне себя свои желания и ожидания. Благодаря своим интенциям, человек образует окружающее – это установка, которую мы принимаем без доказательства.

В словах «активность и способность образовывать что-либо», предполагается, что человек это делает свободно, самостоятельно, никто заставить его это делать не должен и не может. Поэтому и задача психотерапевта, отчасти, – только указать человеку на потенциал его свободы, но никак ему не диктовать, как и что делать. Этот момент спонтанности, свободы выбора образовывать окружающее, связанный с реализацией антропологической константы, а, значит, в целом, с удовлетворением жизнью, – основная идея ресурса.

Для чего человек необходимо реализовывать его ресурсы? – Для того чтобы расти. Не развиваться, не пребывать в ускоряющейся динамике, а просто – чтобы расти. Если человек подключается к смыслу роста, – у него все в порядке, все хорошо. И, подчеркну еще раз: он это должен делать сам.

Итак, образование действительности раскрывает смысл активности. Насколько эта активность присутствует в каждом из нас, описывает понятие «ресурс».

Диагностика такого ресурса, и, на ее основе, формирование представления о возможной и действительной полноте роста, очень важна. И исследовательский интерес в том, чтобы выяснить, есть ли у роста ресурсы и каковы их критерии. Ясно, что мы подошли к ведущей гипотезе: такие критерии есть. Но, прежде чем эти критерии ввести, сделаем ряд пояснений и покажем логику рассуждения. Язык, в котором мы будем повествовать о ресурсах, обращается к символу.

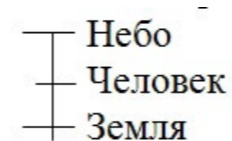
Ресурсов в каждом из нас несколько. Предполагается, что критерии – единые для каждого ресурса. Признается, что какой-то один из ресурсов – ведущий. Это не означает, что других ресурсов нет. Просто, один окрашивает собою все остальные. У него своя задача, свое амплуа, своя миссия. Но и у других ресурсов тоже есть свои идеальные смыслы и, одновременно, сравнительно фиксированные значения.

Логика ресурсов уходит в трехчастный принцип, принцип триады, хорошо известный европейской методологии психологии. Этот принцип раскрывается в древнекитайском представлении о структуре Дао (Чжу Си, 1991). Дао – это синтез трех уровней, это – система в-себе. И – в этом пункте нам надлежит согласиться априори – что Дао и «Ресурс», по сути, одно и то же.

Итак, есть, как бы, генеральный, универсальный ресурс в человеке, ресурс как таковой, как принцип жизненности. А есть несколько частных ресурсов внутри самого главного жизненного ресурса.

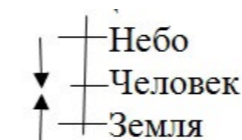
В Древнем Китае принцип Дао передает сам смысл и принцип жизненности (Еремеев, 1993). А у роста нет никакой другой задачи, как только жить и жить, «сквозь годы мчась». Вот, задачу «привести к полноте жизненности» и можно считать стратегической задачей практического психолога, в нашем случае, консультанта. Поэтому, стремление к интегралу задается реализацией каждого ресурса в полной мере. Если каждый из них будет реализован, при том, что ведущий окрасит все остальные, то тогда у человека есть возможность выйти к полноте бытия.

Символический ряд, который потребует, для обоснования смысла диагностики ресурса, выражают такие семантические единицы как «Земля», «Небо» и «Человек» – символ «середины». Представим их соотношение графически:



Вот – трех-частная структура Дао. «Земля», «Небо», «Человек» – символы, в которых схвачена тенденция жизни каждого из нас. Например, какая может быть тенденция жизни Земли? – Стремиться к Небу. То есть, расти вверх. Вот такой маленький алгоритм – расти вверх, оттолкнуться от самого себя, подпрыгнуть и воспарить.

Тенденция жизни Неба – соединиться с Землей, прыгнуть вниз, расти к Земле. Это – тенденция, сила, подобная направляющей, но никакой целевой законченности тенденция не имеет, это побудительное, мотивационное ядро. А посередине – Человек:



Тенденция жизни Человека – быть посредником между Небом и Землей и давать возможность не полностью Небу упасть на Землю, а Земле – не полностью вырасти до Неба. Миссия Посредника, имеющая ритуальный смысл, – «дать пройти, способствовать переходу»: дать пройти потоку, идущему с Земли, и дать потоку, идущему с Неба, пройти к Земле.

Эта структура (человек) – наиболее синтетичная. Земля и Небо – как бы, «сами-в-себе». Они независимые инстанции, абсолютно. А «Человек» – синтетическая фигура. Для того чтобы Небу пройти к Земле, Человек должен быть, в этом плане, настроен на Небо. И чтобы Земле пройти к Небу, у него тоже должны быть некие моменты «проколов» в своем «человеческом», или какие-то слабые места в себе, чтобы просочилось что-то иное – Земля к Небу, а Небо – к Земле. Но, чтобы «просочилось», здесь должна быть какая-то плотная инстанция, сравнительно плотная, состоящая из собственного человеку содержания. Причем, это содержание должно, все-таки, позволять проникать иному. Это содержание мы будем называть «Я» или «самостью».

«Я» выступает своеобразным телом Человека. И в этом «Я-теле», Небо должно «повариться» и найти проход к Земле, как через сеть, и Земля должна «повариться» немного и найти проход к Небу, тоже как через сетку. Заметьте: не вся Земля – кое-что здесь (в Я) будет погашено: и Земля здесь будет погашена, в полном объеме стремящаяся к Небу, и Небо будет погашено. Человек – это очень сильная инстанция.

Таким образом, мы заявляем очень хорошую характеристику этой тенденции Человека: это сильная инстанция в наших ресурсах, или силовая. Она может подавить Небо и Землю, и в то же время, она очень противоречива, и, в какие-то моменты, пропускает их друг к другу. Очень интересно смотреть в какие же моменты субъект, у которого ведущим ресурсом оказывается «Человек», пропускает Небо и Землю друг к другу, выполняя, собственно, свою миссию посредника.

Если тенденция к жизни у Человека вполне реализуется, это означает, что он пропускает Небо и Землю друг к другу, в то же время, оставаясь самим собою и не теряя самости (идентификации) ни при каких условиях. Тогда человек (субъект) исполняется Человеком, посредником.

Когда Земля может вполне устремиться к Небу, а Небо – к Земле?

Разберем амплуа субъекта, который центрируется на ресурсе «Земля». Для того чтобы вполне стремиться вверх, нужно стать собою (обрести идентичность), то есть, Земля стремится быть самой собою во что бы то ни стало. Только Землей, и ничем другим. И поэтому, субъект, прорабатывающий ведущий ресурс Земли, может, как бы, углубляться и уплотняться в своей земной ипостаси, так что потом его настолько затянет вглубь, что просто сорвется какая-то цепь, и он устремится вверх. Легко и бесповоротно.

И Небо тоже должно вполне стать Небом, вырасти до себя «на полную катушку» (обрести идентичность) Небом, чтобы в какой-то момент, настолько раз-уплотниться, чтобы слиться с Землей, перестать уже быть собой, перерасти или превзойти себя в ином себе.

Получается очень интересная и противоречивая тенденция в жизни и амплуа людей, центрирующихся либо в Земле, либо в Небе: они, как бы, углубляются в самих себя, им, до предела важно быть и ощущать себя самими собою, но – только для того, чтобы от себя отказаться. Вот такая противоречивая натура. А Человек, как бы, все время пластично «ездит», сдвигается. Да, он сам и самость – его ядерная структура, и он ею дорожит, но он все время должен давать «проколы», но не терять свою самость. У Земли, либо у Неба, может получиться полный отказ от самого себя – ради Другого, для иного, к иному. Вообще «стремление к...» может поглотить продвинутого в ресурсе Земли, или продвинутого в ресурсе Неба. А Человек должен все время на себя оглядываться, чуть-чуть давать слабину и возвращаться к Я. С одной стороны, все похоже на Землю и Небо: они стремятся быть самими собой, и Человек стремится быть самим собой. Но в случае с Землей и Небом, это, по сути, бескорыстный путь: я становлюсь самим собой для того, чтобы всего себя отдавать, отличие будет лишь в оттенках. А Человек будет оставаться самим собой ради самого себя, но для того, чтобы даже будучи слабым в этом «самом себе», ни за что от себя не отказываться.

Уже здесь можно в дальнейшем, подумать: как субъект переживает свой внутренний образ, и как этот образ теряет пластичность и внутреннюю безупречность, целостность. И как его (образ) возвращать – в разговоре, в беседе, в его собственном самонаблюдении.

Вывод. Все три ресурса есть в каждом из нас. Каждый из нас потенциально воплощает некий «комочек» жизненности, жизненной энергии. У жизни нет никакого другого смысла, кроме как расти и никогда не оканчиваться, проживать себя внутри процесса этого роста. То есть, субъект – не просто существо, стихийно куда-то растущее, непонятно как. Он – саморегулирующаяся и самоорганизующаяся система, и каждый новый виток на стволе его роста, это иное, новое состояние жизни. И вчера дерево было иное, нежели сегодня. И каждую секунду можно чувствовать, что жизнь все время новая, свежая. Не может надоесть, к жизни нельзя привыкнуть. В таком жизненности больше нет стереотипов и чувство жизни полное.

Таким образом, получается, что вся предложенная логика «работает» на идею «чувства жизни», на идею жизни, которая сама собою организуется в субъекте и никогда не заканчивается. Здесь момент «самости» приходится еще раз объяснить. В современной психологии последнего десятилетия очень распространены термины «субъект» и «субъектность» (Знаков, Рябикина, 2005; Кимберг А.Н., 2013; Тесля, Шуванов, 2012). С одной стороны, «субъектность» объясняет несколько с другой стороны понятие «активность». Введем этот термин для того, чтобы дать понять, когда психолог может «успокоиться», если он работает с клиентом? Ответ – когда клиент проявляет или проявит свою субъектность.

Тогда психологу можно «сворачиваться» и более уже не работать с этим клиентом. Он сделал свое дело. Когда человек проявляет свою субъектность? – С одной стороны, тогда, когда возникает момент его свободного поступка, свободного действия, не запрограммированного ничем из социально-заданных стереотипов поведения, каких-то программ и, в целом, норм. Когда человек стоит на грани: все, что было – это одно, а должно сделать совершенно самостоятельный, новый шаг, связанный с продолжением момента роста. Оказывается, что «расти» – это не просто подключиться к какому-то энергетическому потоку, и оно – «пошло расти». Тут требуется всегда делать усилие. Этому усилию часто предшествует страх нового, его зачин переживается как боязнь, беспокойство, сомнение – что там что-то непривычное, незнакомое, и, может, лучше туда не ходить... Но, если психолог поможет ему удержаться в состоянии этой неопределенности и не пойти на поводу у страха, но сделать чуть-чуть шаг вперед, но так, чтобы это было свободное действие, – вот здесь человек и проявит свою субъектность, он породит, буквально, новый образ жизни, по меньшей мере, – своей.

Итак, тезис: порождение нового, преобразование. Не просто – «в каком-то образе», и в этом амплуа всю жизнь быть. Ресурс работает так, что он все время побуждает стремиться к иному, все время

стремиться к чему-то если не противоположному, то дополняющему, расширяющему его возможности. Иногда, действительно, стремиться к прямо противоположному. И вот здесь проявляется момент рождающегося субъекта: он рождает, и поэтому растет! Рождает себя нового, новый виток в своем стволе, новую веточку, новый листик, новый цветок. И растет, растет, растет, порождая новое. Там и плоды будут, и семена, и новые деревья.

Собственно, этот момент порождения и является для нас смыслом жизни, и этот смысл вложен в диагностику всех ресурсов. А в дальнейшем, если это коррекция и терапия, то и коррекция, и терапия пойдут в направлении вкуса человека к рождению, к порождающей активности.

Таким образом, никакого другого смысла жизни, кроме самой жизни, в жизни нет. Просто, субъект, возвращаясь к полноте своего образа себя, вдруг понимает, что он – не только не остров, не только не гора с самым высоким пиком, а он вообще, – просто ландшафт, сам по себе и в себе.

Задача ресурса Человек – селекция. Если потоки Земли и Неба недостаточно сильны, он просто производит селекцию и «отбрасывает» какой-то фрагмент этого потока. А что-то там остается, даже слабое. Как полагал Н.А. Бернштейн, – единицам принадлежит прогресс в биологической эволюции.

Причем, выживают слабые, те, кто поставлен на грань вымирания. И это – парадокс: жизнелюбивый какой-то поток Земли, то есть, стремящийся к Небу, может оказаться на вид слабым, покажется каким-то единичным мотивчиком. Даже может быть, слабый на вид, на феноменологию, на внешнее состояние поток, и субъект его может не заметить, но он окажется жизнеспособным мотивом в жизни. Напротив, субъект может поддаться своему, кажущемуся ему сильным, Я, но которое, в действительности – слабое. Но, скрывая от себя самого свою слабость, это иллюзорное «сильное Я» все равно пытается пропагандировать себя как самодостаточную инстанцию. Это игры «Я»: оно слабое, и поэтому оно выглядит сильным. Чем слабей, тем кажусь уверенней.

Итак, пока остановимся на паритете: все три инстанции находятся на своих местах. Ни одна из них не является «самой» хорошей, «самой умной», либо превосходной. У субъекта в каждой из них – свои задачи, для того, чтобы исполнившись в полноте, они могли бы дать нам саму жизненность, в идеале. Значит, если мы говорим, что у субъекта некий «ресурс – ведущий», это не означает, что у него нет двух других. Просто, этот ресурс своеобразно окрашивает эти два, и психолог может распознать этот окрас, оценить его по достоинству, а не зачеркнуть, или сказать: «Вот этим надо быть! Тебе. У тебя тоже это есть. Вот и давай, работай над собой, волю воспитывай...»

Вообще, очень важно правильно выбрать метод. Даже то, как беседовать, начинать с клиентом работать, сделать ему такую атмосферу, чтобы он проявил свой жизненный потенциал – уже достижение. Поэтому, мы говорим: паритет у каждого из трех ресурсов. Никакого ведущего друг по отношению к другу. Только у субъекта есть предпочтение проявить тот или иной ресурс в данной жизненной ситуации. Но вместе с тем, у субъекта, как целостного существа, может быть стратегический, судьбинный, ведущий ресурс, актуализация которого в ходе консультационных встреч, поможет ему гармонизироваться и по другим ресурсным ипостасям.

Итак, к чему, в конечном счете, сводится образ каждого из нас? По крайней мере, сейчас вы можете подумать, что это – вы, состоящий как бы из этих трех тенденций. На самом деле, это – действительно – ваш личный потенциал, как отдельного существа. Но выйти на принцип жизненности как таковой можно, только если ты сам стремишься к чему-то. Находясь в любом ведущем ресурсе, мы признаем, что человек (субъект) стремится к некоему идеалу.

В заключение отмечу, что символическая интерпретация соотношения ресурсов потенциально вариативна, во многом зависит от контекста, в котором происходит «расшифровка» символа. В консультативной же работе европо-центрированного практического психолога важны энергосберегающие и сравнительно быстрые способы диагностики ресурсного состояния клиента. Поэтому и был сформирован, своего рода, светский аналог символов Дао, вполне пригодный для диагностики ведущего ресурса клиента и понимания логики консультационной работы в условиях западно-европейского социального сценария жизни. Это – структурная модель социального субъекта,

выведенная на основе многолетнего изучения достижений отечественной и зарубежной персонологии XX в. (Исаченко, Тесля, 2012). Согласно этой модели символу «Земля» сопоставлен ресурс «индивид», символу «Неба» - ресурс «личность», символу «середины», «Человеку», - ресурс «индивидуальность». Понятно, что «индивид», «индивидуальность», «личность» - это категории, универсалии, обобщающие опыт социально-психологических исследований типологических особенностей поведения, мыслей и чувств людей цивилизованного общества.

#### Литература:

1. Еремеев В.Е., 1993. Чертеж антропокосмоса. 2-е изд., доп. – М.: АСМ, 1993. Гл. 9. – С. 302-322.
2. Знаков В.В., 2005. Психология субъекта и психология человеческого бытия / Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 9-45.
3. Кимберг А.Н. Субъект, субъектность и связанные с ними феномены / Личность и бытие: субъектный подход (к 80-летию со дня рождения А.В. Брушлинского): мат-лы VI Всерос.науч.-практ.конф. (с иностранным участием) /под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. – М., Краснодар: Кубанский гос.ун-т, 2013. – С. 17-22.
4. Рябикина З.И., 2005. Личность как субъект формирования бытийных пространств / Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С.45-58.
5. Тесля С.Н., Шуванов И.Б., 2012. Субъектный подход: субъективные технологии и техники субъектности социального субъекта и этноса / Психология опасности и безопасности. В 2-х книгах. Книга первая: Феноменология и философско-психологическая концептуализация безопасности субъекта жизни / Под общей ред. С.Н. Тесля, И.Б. Шуванова. – Сочи, РИЦ СГУ, 2012. – С. 117-132.
6. Тесля С.Н., 2016. Перспективы развития концепции ресурсов социального субъекта в рамках современной психологии субъекта // Личность и бытие: Человек как субъект социо-культурной реальности: мат-лы Всерос. научно-практ.конференции /Под ред. З.И. Рябикиной и В.В. Знакова. - Краснодар: Кубанский гос.ун-т. 2016. – С. 45-48.
7. Чжу Си, 1991. «Син, жень у чжи син» (Природа-син. Природа-син человека и вещей). Перевод с древнекитайского Зайцева В.В. / Человек как философская проблема: Восток – Запад /Отв.ред.. Н.С. Кирабаев. – М.: Изд-во УДН, 1991. – С. 217-239.

#### Literature:

1. Eremeev, V. E., 1993. Drawing anthropology. 2-e Izd.. DOP. – М.: АСМ, 1993. GL. 9. – S. 302-322.
2. Znakov, V.V., 2005. Psychology and psychology of human existence / Subject, personality and psychology of human existence / ed. by V.V. Znakov and Z.I. Ryabicina. – М.: Publishing house «Institute of psychology RAS, 2005. – S. 9-45.
3. Kimberg, A. N. Subject, subjectivity and related phenomena / Personality and life: the subjective approach (to the 80 anniversary from the birthday of A.V. Brushlinsky): Mat-ly vseros VI.scientific.-pract.Conf. (with foreign participation), ed. by Z. I. Ryabikina, V. V. Iconic. – Krasnodar: Kuban state University, 2013. – S. 17-22.
4. Ryabikina, Z. I., 2005. Personality as the subject of the formation being Prostranstv / Subject, personality and psychology of human existence / ed. by V.V. Znakov and Z.I. Ryabikina. – М.: Publishing house «Institute of psychology RAS, 2005. – S. 45-58.
5. Teslya, S. N., Shuvanov, I. B., 2012. Subjective approach: the subjective techniques of the subjectivity of the social subject and ethnos / Psychology of risk and security. In 2 books. Book

one: Phenomenology and philosophical-psychological conceptualisation of the security of the subject of life / Under the General editorship of S.N. Teslya, I.B. Shuvanov. – Sochi, RIP SGU, 2012. – S. 117-132.

6. Teslya, S. N., 2016. Prospects for the development of the concept of social resources sub-project in the framework of modern psychology of the subject / Identity and being: Man as the subject of socio-cultural reality: the materials of Vserossiyskoi. nauchno-prakt.conference /Under the editorship of Z.I. Ryabikina and V. V. Znakov. - Krasnodar: Kuban state University T. 2016. – P. 45-48.
7. Chzu CI, 1991. Xing, Zhen Ji sin (Nature of sin. Nature-the sin of man and things). Translated from ancient Chinese Zaitsev V. V. / Man as a philosophical problem: East – West /Ed.ed.. N.S. Kirabaev. – М.: Izd-vo UDN, 1991. – P. 217-239.

# **ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ**

## СОЗАВИСИМОСТЬ КАК СПОСОБ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Артемцева Н.Г.

ФГБУН Институт психологии РАН, г. Москва

**Аннотация.** В статье проанализированы подходы к изучению созависимости как особой формы психологической защиты. Особое внимание уделено анализу психологических защит, постоянно присутствующих в межличностных отношениях со значимыми другими, которые способствуют сохранению такого сложного состояния как созависимость. Показано, что существует взаимосвязь психологического здоровья и созависимости. Показано, что созависимость может быть способом социально-психологической адаптации созависимого человека и даже позитивным ресурсом личности.

**Ключевые слова:** психологическая защита, психологическое здоровье, созависимость, социально-психологическая адаптация, позитивный ресурс, личность, межличностное взаимодействие

## CODEPENDANCE AS A WAY OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION

Artemtseva N.G.

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow

**Summary.** In article approaches to studying of codependence as special form of psychological protection are analysed. Special attention is paid to the analysis of the psychological protection which are constantly present at the interpersonal relations with significant others which promote preservation of such difficult state as codependence. It is shown that there is an interrelation of psychological health and codependence. It is shown that codependence can be way of social and psychological adaptation of the sozavisimy person and even a positive resource of the personality.

**Keywords:** codependence, social and psychological adaptation, psychological health, psychological protection, positive resource, personality, interpersonal interaction

Все мы включены в определенный социокультурный контекст, который также играет не последнюю роль в формировании и усвоении созависимых моделей поведения. Созависимость в таком — наиболее широком — понимании существует на протяжении всей истории человечества, и распространена столь широко, что люди стали считать ее нормой человеческого существования, а не патологией. Более того, различные стереотипы поведения и чувствования, вызванные этим явлением, принимаются и утверждаются обществом в качестве идеала, они укореняются в культурной традиции, пропагандируются искусством и литературой.

Но созависимость нашего общества выражается и в более глобальном плане. Все институты нашего общества базируются на созависимом поведении: экономика, политика, медицина, образование, армия и даже религия имеют в своей основе четкую иерархию, в которой вышестоящей группе принадлежит власть, нижестоящая оказывается в подчиненном положении, что порождает зависимость. Любая система, в которой не поощряется стремление ее членов быть уверенными в себе и самим распоряжаться собою, лишает их индивидуальной ответственности, делает людей пассивными,

апатичными, беспомощными, трусливыми и не способными содействовать изменениям, необходимым для развития общества.

Наша цивилизация провозглашает идею, суть которой в том, что наша ценность находится не внутри, а где-то вне нас самих. С детства в человека закладываются определенные ограничения, которые мешают реализации его ресурсов и раскрытию всех его потенциальных возможностей. Таким образом, многие созависимые модели поведения формируются в процессе социализации личности.

Но почему в последнее время появилось столько публикаций по данному вопросу, и все большее число авторов стало заострять внимание на несовершенстве социокультурной ситуации, характерной для современного общества? Почему происходит неприятие того, что, казалось бы, устраивало людей раньше? Многие ученые считают, что ответ на этот вопрос кроется во все возрастающем потенциале информации. Человечество в последнее время получило в свои руки мощный инструмент в виде знаний о нас как о человеческих существах, о природе наших возможностей и способностей. Таким образом, стало ясно, что культурная среда, к которой мы принадлежим, во многом ограничивает и мешает раскрытию наших ресурсов, достижению личностной интегрированности и психологической автономии, что и стало толчком для резкого пробуждения сознания. У людей появилась сильная потребность в развитии своих способностей, в достижении личностного роста, в независимости, аутентичности и самоопределении.

Созависимость - очень похожее на зависимость состояние. Однако, есть два очень важных момента, которые отличают созависимость от зависимости: первая - зависимость может быть осознана без помощи специалистов, созависимость - неосознаваемое состояние и локус проблемы находится во вне - в значимом другом зависимом. Вот это наличие в жизни или в родительской семье значимого другого с какой-то зависимостью (любой, а не только от химических веществ) и есть вторая особенность созависимости. Другими словами есть в жизни кто-то очень важный, который имеет какую-то зависимость (не только химическую) и все его окружение становится созависимыми. Именно поэтому можно утверждать, что мы все созависимы в нашем интерзависимом мире. И если человек, осознав свою созависимость, принимает решение (по разным причинам) жить именно так, быть созависимым, класть свою жизнь на алтарь чьей-то зависимости... что ж это его право. Так реализуется защитная, адаптивная функция созависимости. Если созависимый человек приходит к психологу с жалобой на жизнь, обвиняя значимого зависимого другого во всех своих бедах, специалисту придется работать в первую очередь над осознанием созависимости. А потом над принятием каких-то решений и взятием ответственности на себя за свою, а не другую, пусть и очень значимую, жизнь.

Ранее было показано, что созависимость - это не отдельное заболевание, а разновидность невротического внутриличностного конфликта, который проявляет себя в интеракции, и характеризуется потерей «самости» (Артемцева, 2012; 2017).

Поскольку созависимый человек с одной стороны является манипулируемым, а с другой - пытается сам манипулировать другим человеком, то представляется правомерным говорить о психологических защитах, к которым он прибегает. Под манипуляцией в данном случае понимается «вид психологического воздействия, используемый для достижения одностороннего выигрыша посредством скрытого побуждения другого к совершенно определенным действиям» (Доценко, 1994, с.6).

С точки зрения теории, психологические защиты лучше всего проработаны в психоанализе, а меньше всего - в сфере межличностных отношений, однако, эти феномены легче всего наблюдаются на уровне общения. Вместе с тем усилиями теоретиков и клиницистов в течение последних десятилетий грань между внутриличностными защитными процессами и защитами в сфере общения оказалась стертой.

Честь открытия защитных механизмов несомненно принадлежит З. Фрейду. Последователи З. Фрейда развивали понятие психологических защит в сторону детализации и дополнения перечня защитных механизмов новыми видами. При наличии некоторых расхождений частного характера

общий облик модели психологических защит весьма устойчив, их основные черты воспроизводятся во многих руководствах и словарях.

Первой из них признается наличие тревоги как фактора, несущего угрозу и обуславливающего необходимость защиты. Второй важный признак, выделяемый авторами, указывает на структуры, находящиеся под протекцией. Как правило, это Эго и его атрибуты: самооценка, Я-образ, Я-концепция и т.п.

Общей чертой в традиционном психоаналитическом представлении о психологической защите является их интраличностная локализация: это одна из сторон протекания внутренней борьбы, в которой Эго защищает себя от разрушения в вихре конфликтов между сознанием и бессознательным, между противоречащими устремлениями, между Оно и Супер-Эго и т.д.

Психологические защиты почти зримо угадываются за поведенческими проявлениями, поскольку изменения последних воспринимаются как результат действия внутренних защит. Иногда и сами внешние действия могут иметь самостоятельное защитное значение. Мазурова Л.В. (2009) полагает, что «изучение защитно-адаптивного комплекса при созависимости в качестве системообразующей характеристики личности позволяет выявить роль психологической защиты и стратегий совладания как факторов, обуславливающих нарушения психического здоровья и личностного развития» (с.8).

Межличностные защиты по своим проявлениям не отличаются от хрестоматийных примеров внутриличностных защит. Например, уход может проявиться в попытках изменить хоть что-нибудь в окружающей обстановке, изгнание - в том, что человек начинает чаще атаковать партнера, организующего манипулятивное давление: отпускать колкости, раздражаться. Самой четко выраженной формой психологической защиты является контроль (управление), т.к. цель этого приема - повлиять на намерения партнера по общению. Наличие психологических защит у созависимых исследовала Петрова Е.А. (2007) с помощью методики Плутчика — Келлермана — Конте. Выборка состояла из 60 человек — специалистов социальных учреждений для детей-сирот (женщин в возрасте от 25 до 56 лет). Исследование показало, что «наибольший средний балл получили следующие психологические защиты: отрицание, проекция и рационализация. Отрицание у созависимых развивается с целью сдерживания эмоции притяжения окружающих, если они демонстрируют безразличие или отвержение. Отрицание подразумевает инфантильную подмену притяжения окружающих вниманием с их стороны. Механизм проекции развивается, чтобы справиться со страхом самонеприятия в ответ на отвергающее поведение других. Рационализацию созависимые применяют из боязни пережить разочарование, поэтому они находят правдоподобные причины для оправдания своих действий» (с.11).

Таким образом, признаки созависимости (считающиеся критериями диагностики) можно рассматривать как проявления межличностных психологических защит.

Однако, созависимость - это не так уж и плохо, на самом деле это такой адаптационный механизм, который помогает встраиваться в ситуацию, которую созависимый человек не может (или не хочет) изменить.

Многие наши исследования (см., напр., Артемцева, 2012; 2017) позволяют выделить два основных признака созависимости (в отличие от зависимости) - 1. Неосознаваемость; 2. Наличие зависимого значимого другого в настоящем времени или в анамнезе (в родительской семье, например). Для избавления от созависимости необходимо, во-первых, осознать свое состояние созависимости, и, во-вторых, расторгнуть отношения с зависимым значимым другим. Я полагаю, что созависимость - это иногда не так уж и плохо, если человек прошел первый этап - осознал - то потом он, может быть, не хочет или не может покинуть эти отношения, и тогда созависимость становится адаптивным, защитным инструментом, чтобы жить дальше и принимать ситуацию такой как есть. В нашей практике встречалось много таких случаев, когда созависимые принимают решение не покидать отношения, но при этом они принимают свою созависимость осознанно.

Тема социально-психологической адаптации признана в науке одной из приоритетных современных разрабатываемых психологических проблем. Важность этой проблемы неуклонно

возрастает в результате значимости исследований представления о потенциале развития человеческого духа, ресурсах личности, ее приспособлению к условиям внешней реальности. Хорошо адаптированным человеком психоаналитики считают того человека, у которого продуктивность, способность наслаждаться жизнью, отношение к психологическому здоровью и психическое равновесие не нарушены. Важно понимать, что та или иная форма адаптивного поведения носит более-менее осознанный характер, в то время как все механизмы защиты действуют на все личностные структуры бессознательно. Изучение оптимальных преодолевающих типов поведения человека из создавшейся трудной ситуации является одним из важных теоретических направлений исследующих гармонизацию жизненного пути человека. У созависимого человека искажается реальная картина жизни, разрушается способность справляться со сложными обстоятельствами своей жизни и он не может принимать решения, потому что не знает, чего же в действительности он сам хочет, нарушается адекватность поведения, исчезает положительный эмоциональный фон, возникают пессимистические или даже депрессивные состояния. Созависимый человек не может быть в гармонии с самим собой, поскольку он потерял себя и «растворился» в другом. Вполне логично предположить, что освобождение от созависимых паттернов поведения является одним из факторов, способствующих укреплению психологического здоровья личности.

В наших исследованиях (Артемцева, Галкина, 2018; Галкина, Артемцева, 2016) выявлены связи с представлениями о психологическом здоровье таких признаков созависимости, как фокусирование своих чувств, мыслей и заботы на значимых других. В то же время, с этими признаками связаны представления о психологическом здоровье, сфокусированные на успешной адаптации, адекватной самооценке и эмоциональной уравновешенности. Положительная связь говорит о том, что чем более субъект созависим, тем более он сконцентрирован на заботе о своем психологическом здоровье или стремлении к нему. Такие результаты подтверждают наше видение созависимости как угрозы психологическому здоровью субъекта: любая заикленность выходит за рамки нормального распределения признака. Отрицательная связь показывает, что чем менее созависим человек, тем адекватней он оценивает свои представления о психологическом здоровье. Возможно, такой результат свидетельствует об очень необычной функции созависимости – адаптивной, что, безусловно, требует дополнительного исследования.

Полученные результаты позволяют прийти к выводу о том, что такое состояние как созависимость может быть не только угрозой психологическому здоровью, но и способом адаптации к проблемной ситуации с целью сохранения его.

**Работа выполнена в соответствии с Госзаданием № 0159-2018-0010.**

#### **Литература:**

1. Артемцева Н.Г. Феномен созависимости: общее, типологическое, индивидуальное. Монография. Москва: ИПРАН, 2017.
2. Артемцева Н.Г. Феномен созависимости: психологический подход. М.: РИО МГУДТ, 2012.
3. Артемцева Н. Г., Галкина Т.В. Роль созависимости в представлениях личности о психологическом здоровье // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы. Материалы третьей международной конференции. Казань, 8-10 сентября 2018 г. / Отв. ред. Б.С.Алишев, А.О.Прохоров, А.В.Чернов. Казань: Изд-во Казанского университета, 2018. Стр.40-44.
4. Галкина Т.В., Артемцева Н.Г. Личностные представления о психологическом здоровье у созависимых и несозависимых субъектов // Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы / Ред. Журавлев А.Л., Воловикова М.И.,

Харламенкова Н.Е. –М.: Изд. ИПРАН, 2016, с. 352-381.

5. Доценко Е.Л. Механизмы психологических защит от манипулятивного воздействия:

Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.

6. Мазурова Л.В. Особенности психологической защиты и копинг-стратегий у женщин с алкогольной зависимостью и созависимостью: психокоррекционный аспект: Дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2009.

7. Петрова Е. А. Созависимость как личностная характеристика специалистов, работающих с детьми-сиротами. // Вестник Новгородского государственного университета. 2007. №40.

8. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. Очерк истории психоанализа. СПб. : Алетейя, 1999.

## ВЛИЯНИЕ ПСИХОТИПА НА ВОСПРИЯТИЕ МОДНЫХ СТАНДАРТОВ ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА<sup>1</sup>

*Артемова Н. Г.*

ИП РАН, Москва, Россия

**Аннотация.** В статье представлен анализ психологического аспекта отношения к моде. Эмпирически доказано, что представление о моде можно рассматривать как единое психосемантическое пространство, обусловленное особенностями психологического типа воспринимающего.

**Ключевые слова:** личностные смыслы, представление, отношение, диагностика, индивидуальность, психотип, Психосмология

## INFLUENCE OF PSYCHOTYPE ON PERCEPTION OF FASHIONABLE STANDARDS OF APPEARANCE OF THE PERSON

*Artemtseva N. G.*

IPRAS, Moscow, Russia

**Summary.** The analysis of psychological aspect of the attitude towards fashion is presented in article. It is empirically proved that idea of fashion can be considered as the uniform psychosemantic space caused by features of the psychological type perceiving.

**Keywords:** personal meanings, representation, relation, diagnostics, identity, psychosemantic, Psycosmology

В современном мире значение внешнего облика человека значительно возросло и все чаще становится объектом исследований в психологии и ряде других наук и дисциплин. Наше общество выдвинуло определенные социально-одобряемые стандарты внешности. По сути своей, следовать этим стандартам или нет – интимное дело каждого, но от факта навязывания обществом искаженного образа о нашей внешности никуда не деться. В наши дни изменение облика является совершенно обычным поведением человека, но только на первый взгляд. Любое стремление к изменениям в облике нашего тела или лица – это, в первую очередь, результат непринятия своего физического образа «Я». Стремление изменить внешность может быть вызвано целым рядом факторов: низкой самооценкой, отношением к моде, конформизмом, неспособностью к принятию себя и своих поступков, склонность к состоянию созависимости. Говоря об актуальности нашей темы, мы отмечаем, что в современном мире необходимо знать особенности людей, которые меняют свою внешность. Мы можем найти немало количество трудов, обращенных к вопросу о внешности человека и моде (см., напр., Артемова, 2017; Артемова, Грекова, 2013; 2015;2016).

Какие факторы влияют на желание изменить внешний облик? Почему все больше и больше людей не принимают свою внешность? Изменение внешности – нормальное поведение человека или же это некий показатель, что личность человека подвергается негативным влияниям? Ответы на эти и другие вопросы мы изложили в своей работе.

<sup>1</sup> Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием № 0159-2018-0010

Исследования в области межличностного взаимодействия позволяют раскрывать механизмы формирования у человека знания о других людях и ту роль, которую эти знания играют в поведении и деятельности человека. Несмотря на разработанность этой проблематики в психологии, роль одежды, стиля, наличия/отсутствия аксессуаров и т.д. в презентации себя другим остается мало изученной. Некоторые ученые исследуют восприятие костюма в этом контексте, однако стиль и модность не рассматриваются. Тем не менее, отношение к моде и стилю может дать существенную дополнительную информацию о человеке в процессе межличностного взаимодействия. Эмпирических исследований про восприятие моды и стиля в русскоязычных источниках нами не найдено.

Мода присутствует в жизни каждого человека, независимо от его осознанного и бессознательного желания. Мода выполняет ряд функций, тем самым, позволяя реализовать человеку как свои базовые потребности, например, быть защищенным от неблагоприятных климатических условий, так и потребности более высокого уровня: быть признанным в определенной социальной среде, проявить свое индивидуальное «Я».

Мода - сложный многозначный феномен, выступающий индикатором исторических социокультурных изменений в обществе. Несмотря на то, что стереотипы обыденного сознания по-прежнему связывают моду с одеждой, манерой одеваться, быть модником, такие современные аспекты моды как экономика, политика, наука, образование, современные технологии, медицина значительно расширяют содержательное пространство моды. В индивидуально-личностном плане влияние моды проявляется на уровне субъективных предпочтений и ценностно-смысловых ориентиров конкретного человека - увлечения модными книгами, музыкой, картинами художников, подверженность модным эталонам мира вещей, отношений, поведения, образа жизни, мировоззрения.

В последнее время все чаще появляются комплексные исследования, где рассматриваются субъективные параметры оценок моды: психологические особенности восприятия в моде, психологическая стилистика имиджа современной молодежи, стилевые архетипы в дизайне костюма. Результаты этих исследований значительно расширили диапазон научно-практических знаний о психологических особенностях человека как субъекта моды, о связи внешних и внутренних механизмов функционирования моды. Однако они не исчерпывают назревшую потребность в более серьезном подходе к изучению психологического содержания моды и его субъективной составляющей. Одной из причин сложившейся ситуации являлось отсутствие диагностического инструмента, позволяющего выявить субъективный смысл моды.

Таким образом, восприятие моды связано с особенностями личности, творящей не только свой собственный стиль, но представляющей моду как искусство. Однако рассматривая отношение к стильному костюму как к важному компоненту информации о человеке, они не анализируют общепсихологические механизмы восприятия моды и стиля. В нашем исследовании сделаны акценты на выделение общих и индивидуальных смыслов ассоциативных образов сознания и глубинного бессознательного в восприятии моды и связанных с ней понятий.

В процессе анализа ассоциаций мы обнаружили, что смысловые доминанты ассоциативных рядов испытуемых имеют или коннотативные характеристики, или отражают денотативные значения, что может быть связано с особенностями личности испытуемых, их психологическим типом.

Для лиц с высокими значениями «Шкалы отношения к моде» характерны такие свойства личности как удовлетворение потребности в безопасности, признании, демонстративность, высокая самооценка, стремление к самоактуализации и самовыражению. В своем поведении они руководствуются модными тенденциями и рекомендациями известных специалистов индустрии моды. Однако встречаются случаи особенного отношения к моде, когда наиболее ярко выражена какая-то одна тенденция восприятия, которая может быть обусловлена психотипом воспринимающего.

**Типологизация** - один из основных приемов, применяемых психологами для описания различий между людьми. В своих исследованиях мы опираемся на систему психологических типов Н.Л.Нагибиной (2000) – Психосмология. Основанием Психосмологии является соотношение рационального и

иррационального компонентов в структуре индивидуальности, а также отношение личности к миру и к себе. Психологический тип определяется автором как система индивидуально-личностных особенностей человека: когнитивно-познавательной, ценностно-смысловой и поведенческой. При этом доминирование рационального познания не означает, что иррациональное познание совсем отсутствует. Оно также имеется у человека, но как дополнительная, вторая функция. И, наоборот, при доминировании у человека иррационального познания, дополнительной функцией будет рациональное познание. Так выделяются 8 познавательных типов. Н.Л.Нагибина (2000) выделяет четыре рациональных и четыре иррациональных типа, различающихся по направленности познания – на Мир и на собственное Я.

В понимании автора рациональность – характеристика познания, в котором операции анализа и синтеза в мыслительных процессах осознаваемы и подчинены определенной логике. Рационалы с направленностью доминирующей функции на Мир: а) зависят от своего опыта в прошлом и от своих сформированных планов поведения; б) используют окружающих в своих целях, как шахматист использует шахматы для возможности подтвердить или опровергнуть свои гипотезы о функционировании мира, общества, отдельных процессов и явлений; в) ставят выше свое мнение, чем мнение окружающих. Их мир – весь земной шар, природа и ее законы, общество и его законы в самом широком смысле часто вне контекста конкретных ситуаций. Рационалы с направленностью на Я: а) ориентированы в большей мере на настоящее и зависимы от него; б) умеют их органично учитывать и использовать социальные отношения для своей пользы; в) действуют и мыслят в рамках пространства, на которое могут эмоционально влиять.

Иррациональность – характеристика познания, в котором операции анализа и синтеза в мыслительных процессах неосознаваемы, интуитивны, спонтанны. Иррационалы с различной направленностью по-разному воспринимают себя и Мир на интуитивном, чувственном уровне. Иррационалы с направленностью познания на Мир: а) часто чувствуют другого лучше, чем себя; б) предпочитают цвета прозрачности палитры – зеленый, синий, розовый; в) дисгармония конфликтов их напрягает и расстраивает. Иррационалы с направленностью познания на Я: а) в первую очередь чувствуют себя, а потом другого; б) предпочитают насыщенные яркие цвета - оранжевый, красный, фиолетовый; в) провоцируют конфликт для поднятия адреналина в крови.

Обосновывая существование равносильного типа, в котором органично сочетаются оба компонента познания, автор выделяет еще четыре типа, переходных между доминантным (Нагибина, 2000).

Более детальный анализ схемы, представленной на рисунке 1, можно посмотреть в монографиях и на сайте ([www.IIDP.ru](http://www.IIDP.ru)).

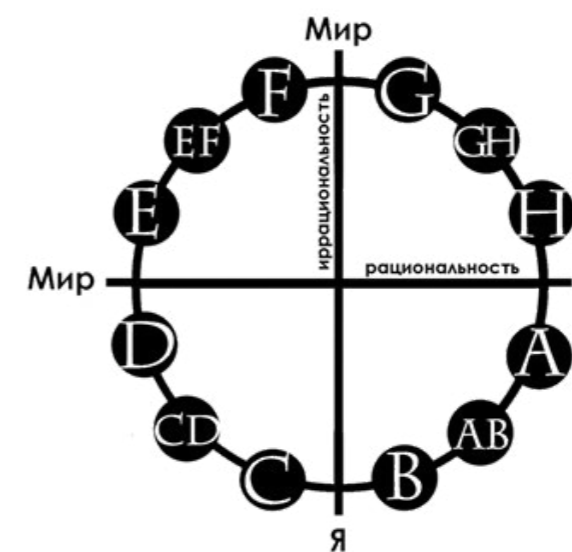


Рисунок 1. Схема системы психологических типов «Психосмология».



С целью проверки гипотезы, что существуют различия в отношении к моде у представителей различных типов личности (в рамках Психосмологии), было проведено эмпирическое исследование.

**Испытуемые:** 256 человек, молодые специалисты в возрасте от 21 до 34 лет. Вся выборка была разделена на группы по результатам экспресс - диагностики Психосмологии.

**Методики:**

1. Экспресс-диагностика типа Психосмологии (Нагибина Н.Л.).
2. Шкала отношения к моде (Артемцева Н.Г., Грекова Т.Н.).

Для выявления достоверно значимых различий был применен t-критерий Стьюдента. Модниками оказались представители психотипов гуманистического сектора (G, GH, H). Их результаты по опроснику «ШОМ» значимо отличаются от результатов представителей психотипа властного сектора ( $T=-2,24327$  при  $p=0,029964$ ) и познавательного ( $T=1,99817$  при  $p=0,05$ ). Для психотипов гуманистического сектора (имеет так же условное название «любовь» исходя из основной декларируемой ценности) важны отношения с окружающими – близкими, коллегами по работе, с социумом. Социальная позиция таких людей - это сопереживание, соучастие и активная включенность в ситуацию. Ролевая позиция в социуме – переживающий. Такой человек по своей природе социален и модные тенденции для него крайне важны для гармоничного слияния с окружающей средой. Он либо объединяется с другими в духе любви и сотрудничества, либо ищет безопасности в подчинении авторитету или в конформной позиции по отношению к обществу, становясь, таким образом, ярко выраженным модником.

Действительно, как указывает автор рассматриваемой типологии, восприятие у представителей типа G (гуманистического сектора) направлено на постижение связей и отношений в социуме и предметном мире. Каждый человек, каждый предмет имеет для этого типа свое лицо, свой характер, достоин понимания и любви. Мысль чужда всему логически формальному, отвлеченному. Мысль и восприятие всегда взаимосвязаны. Гибкость, независимость, феноменологизм в мышлении отражается и в восприятии социальных явлений мира. Восприятие представителей типа GH - объективное, эмоционально окрашенное, с чувством сопереживания, эмпатийное, импрессионистичное, символичное. Мысль и чувство в равной мере присутствуют в когнитивных процессах у этих людей. Для восприятия представителей типа H самым важным является зрительная информация. Их восприятию свойственны такие характеристики как объективность, антропоморфизм, стереоскопичность, геометричность (Нагибина, 2000).

Для представителей авторитарных психотипов (другое условное название «властных») мода является в большей степени средством манипуляции обществом, поскольку ролевая позиция в социуме – режиссер. Их стремление объяснить объективность ситуаций и принципов развития в рамках субъективности бытия мешает им становится рабами моды.

Представители познавательных психотипов, находясь в позиции наблюдателя, воспринимают моду как один из способов познания устройства вселенной и законов ее развития. Мода для них скорее проявление внутренней потребности в познании нового, чем единение с социумом. Полученные данные вполне согласуются с характеристиками восприятия каждого из типов познавательного сектора. Представителями типа E элементы окружающего мира всегда воспринимаются как части, встроенные в более крупные системы. Восприятие у них отличается строгой объективностью. В первую очередь они обращают внимание на архитектуру (структуру) природного явления, города, одежды и вообще внешнего облика человека, в том числе и модно одетого.

Результаты нашего исследования показали, что моду представители типов A, AB, B воспринимают через призму своих собственных интересов, ценность личного достижения и успеха в обществе. В восприятии моды доминирует зрительность, конкретность, внимание к деталям, избирательность. Их результаты по опроснику «ШОМ» значимо отличаются от результатов представителей психотипа D властного сектора ( $T=2,9342$  при  $p=0,006$ ). Это согласуется с различиями общих характеристик восприятия, свойственных этим типам.

При сравнении профилей шкалы отношения к моде у представителей разных психотипов,

оказалось, что «Мода - ни в коем случае не вид искусства» (высказывание №5) для типа A по сравнению с типом G ( $T=2,133321$  при  $p=0,044$ ). Люди типа A характеризуются стремлением к оригинальности, яркости, видному положению в обществе. Им свойственно стремление к самосовершенствованию, к телесному комфорту и защищенности. В межличностных взаимоотношениях они часто возвышают свое «Я», считая, что именно его «Я» вмещает весь мир. Мода для них не искусство, а инструмент для реализации своих амбиций.

Представители типа G не могут согласиться с таким отношением к моде, т.к. для них важно желание увлечь и вести за собой, а духовность и стремление к высоким целям и идеалам делают моду особенным видом искусства.

По высказыванию №10 «Мода - стремление к целостности между внешним и внутренним состоянием» оценки типа A значимо различаются от оценок типа CD ( $T=2,1$  при  $p=0,04$ ). Поскольку для типа A внешние проявления есть суть внутренних состояний, то понятно, что отношение к моде у них и есть результат стремления к гармонии. Видимо для типа CD внутренне состояние значительно важнее внешнего и поэтому они не согласны с этим высказыванием.

Таким образом, стремление к изменениям внешнего облика, связанным с модными тенденциями, связано с типологическими особенностями личности, творящей не только свой собственный стиль, но представляющей моду как искусство. Полученные результаты позволяют уточнить роль психологических особенностей восприятия в сфере создания модных брендов. На основе полученных результатов могут быть разработаны проектные модели модных маркеров для использования дизайнерами в процессе создания модной одежды и потребителями при выборе индивидуального стиля.

**Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием № 0159-2018-0010**

**Литература:**

1. *Артемцева Н.Г.* Типологические особенности отношения к моде // Перспективы психологической науки и практики: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. Москва, РГУ им. А.Н. Косыгина, 16 июня 2017 г. / под ред. В.С. Белгородского и др. М.: РГУ им. А.Н. Косыгина, 2017. С. 426-430.
2. *Артемцева Н. Г., Грекова Т. Н.* Общее и особенное в восприятии моды: постановка проблемы // *Дизайн и технологии.* 2013. №38. С.97-104.
3. *Артемцева Н. Г., Грекова Т. Н.* Психологическое содержание отношения к моде: проблема диагностического инструментария // *Дизайн и технологии.* 2015. №47. (Электронная версия).
4. *Артемцева Н. Г., Грекова Т. Н.* Восприятие моды как проявление типологических особенностей личности // *Дизайн и технологии.* 2016. №52. С.132-141.
5. *Нагибина Н. Л.* Психология типов. Системный подход. Психодиагностические методики. Часть 1. - М.: 2000.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТИПОВ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ  
К РЕБЕНКУ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Базалева Л.А., Мамадалиева Н.А.*

ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»,  
МДОБУ центр развития ребенка-детский сад №86

*Аннотация:* Статья посвящена изучению родительского отношения к детям дошкольного возраста. Отношения родителей к ребенку рассматривается с точки зрения позитивности и негативности. Приводятся результаты диагностического обследования по методике «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской. Раскрываются перспективы исследования.

*Ключевые слова:* отношение родителей к ребенку, позитивность-негативность, семья, успешность, личность ребенка

RESEARCH ON TYPES OF PARENTAL ATTITUDE  
TO THE CHILD OF PRESCHOOL AGE

*Bazaleva LA., Mamadalieva N.A.*

Sochi State University, MDOBU Child Development Center 86

*Summary:* The Article is devoted to the study of parental attitude to preschool children. The relationship of parents to the child is considered in terms of positivity and negativity. The results of the diagnostic examination by the method of «parent-child Interaction» I. Markovskaya are presented. The prospects of research are revealed.

*Keywords:* parents attitude to the child, positivity-negativity, family, success, personality of the child

На жизнь ребенка дошкольного возраста семья оказывает огромное влияние. Именно в этот период, родные, окружающие ребенка, являются тем первичным социальным мини-пространством, в котором закладываются личностные качества, дается ориентация в важнейших направлениях личностного развития, задаются образцы поведения, намечается путь становления социально-успешной личности.

Оформляясь под влиянием различных факторов, отношение родителей к детям составляют условия социализации ребенка и являются важным элементом социальной ситуации развития ребенка, его мировоззрения, а, также, отражаются на формировании жизненных ценностей ребенка в целом.

Изучение влияния семьи и семейных отношений на развитие личности ребенка отражено в работах отечественных психологов и педагогов: В.К.Мягер, Т.М.Мишиной, В.М.Воловика, А.М.Захарова, А.С.Спиваковской, Э.Г.Эйдемиллера, В.Юстицкиса, И.М.Марковской, и зарубежных исследователей В.Сатир, Ф.Райса, Н.Аккермана, С.Минухина, А.Адлера, К.Роджерса.

Работы Л.И. Божович, Е.В.Субботский, А.В. Запорожец, Д.И. Фельдштейн, Л.С. Выготский, Г.М. Бреслав, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, И.А. Юркова, В.И. Лубовский, А.И. Захаров, В.В. Лебединский, Е.Т. Соколова, В.Н. Мясищев, Н.Л. Белопольская доказывают, что формирование личности, эмоциональной сферы, Я-концепции ребенка первоначально зависят от отношения к

ребенку в семье, оценок родителей.

Отношение родителей к детям многими исследователями (Т.К. Хозяинова, С.Ю. Девярых, Д.В. Винникот, И.С. Кон, А.З. Шапиро) обсуждается с точки зрения позитивности-негативности.

Позитивными характеристиками являются принятие ребенка, положительное эмоциональное отношение к ребенку, разумная требовательность родителей, последовательность, предоставление необходимой ребенку самостоятельности, отсутствие чрезмерной строгости в наказаниях. К позитивным отношениям следует отнести и сотрудничество с ребенком, отсутствие конфронтации в семье, авторитетность родителя, отсутствие выраженной тревожности за ребенка. Эти характеристики оцениваются как оптимальные и способствующие становлению личности ребенка.

К негативным проявлениям отношения к детям относятся отрицательное эмоциональное отношение к ребенку, отвержение, низкий уровень требовательности или отсутствие требований и их непоследовательность, высокий уровень контроля и строгости. Отрицательное влияние на становление личности ребенка может проявляться в различных формах социальной дезадаптации и в снижении процесса социализации.

Различный тип родительского отношения может способствовать развитию ребенка или отрицательно сказываться на становлении его личности.

Данное исследование проводилось на базе МДОБУ детского сада-центра развития ребенка № \*\*. В исследовании участвовало 76 родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста (от 4 до 6 лет). Из них – 16 отцов и 60 матерей.

В качестве диагностической методики применялся опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской.

Анализ полученных данных показал, наибольшее значение были получены по таким шкалам, как: «автономность - контроль», «отвержение - принятие» и «непоследовательность - последовательность», наименьшее по шкале – «тревожность за ребенка».

Таким образом, групповые тенденции, полученные в нашей выборке можно охарактеризовать следующим образом: родителям детей дошкольников характерно: контролирующее поведение по отношению к ребенку, при этом высокий контроль может проявляться в мелочной опеке, навязчивости, ограничительности; принятие ребенка и его личности; последовательность и постоянство воспитательных воздействий по отношению к ребенку; низкий уровень тревожных переживаний, связанных с ребенком.

Далее, опираясь на критерии, представленные в диссертации Т.К.Хозяиновой «Особенности самоактуализации личности матери как фактор ее отношения к детям» мы разделили общую выборку испытуемых на три группы: испытуемые с позитивным отношением к ребенку, испытуемые с негативным отношением к ребенку и испытуемые с амбивалентным родительским отношением.

Можно следующим образом проинтерпретировать получившиеся в нашем исследовании данные: для большинства родителей дошкольников (71,1%) характерно позитивное отношение к ребенку, выражающееся в положительном эмоциональном отношении к ребенку, последовательности воспитательных воздействий, разумной требовательности родителей, отсутствии чрезмерной строгости в наказаниях и предоставлении ребенку необходимой самостоятельности, авторитетности родителя и направленности родителя на сотрудничество с ребенком, отсутствии чрезмерной тревожности за ребенка, отсутствии воспитательной конфронтации в семье.

Таким образом, для подавляющего большинства родителей дошкольников характерно оптимальное родительское отношение, способствующее становлению личности ребенка.

Для 17,1% родителей детей-дошкольников из нашей выборки характерно негативное родительское отношение («отвержение»), выражающееся в отрицательном эмоциональном отношении к ребенку, отвержении, низком уровне требовательности или отсутствии требований, непоследовательности воспитательного воздействия, высоком уровне контроля и строгости. Подобное негативное родительское отношение может отрицательно влиять на процесс становления личности ребенка и

проявляться в снижении процесса социализации и различных формах социальной дезадаптации.

11,8% респондентов характерно амбивалентное родительское отношение, проявляющееся ситуативно в зависимости от жизненного контекста либо как принятие, либо как отвержение ребенка, либо в форме амбивалентных тенденций, проявляющихся в родительском отношении постоянно.

Рассмотрим далее, существует ли специфика родительского отношения в зависимости от пола родителей, представив в виде таблицы средние значения по показателям родительского отношения в группе отцов и матерей.

Полученные данные говорят, что матерям характерна меньшая эмоциональная дистанция в отношениях с ребенком, принятие личности ребенка и ориентация на сотрудничество с ребенком.

Отцы детей дошкольников чаще сообщают о наличии воспитательной конфронтации в семье.

Проведенный статистический анализ (непараметрический статистическим критерий Манна-Уитни) позволяет нам утверждать, что существуют статистически значимые различия между отцами и матерями дошкольников по таким компонентам родительского отношения, как «сотрудничество» и «воспитательная конфронтация в семье».

Матери детей-дошкольников более склонны к сотрудничеству во взаимоотношениях с ребенком, ориентирован на его включенность во взаимодействие, принятие его прав и достоинств, чем отцы детей дошкольного возраста. Отцы при этом статистически чаще упоминают наличие воспитательной конфронтации в семье.

Проанализируем также, отличается ли отношение к ребенку у родителей детей дошкольного возраста в зависимости от уровня их образования.

Так, родители с высшим образованием более требовательны, ожидают более высокого уровня ответственности от ребенка чем родители со средне-специальным образованием, при этом несколько менее строги по отношению к ребенку, эмоционально близки к нему. Насколько эти закономерности значимы статистически, проверим с помощью критерия Манна-Уитни. Статистически значимые различия были выявлены лишь по одному компоненту родительского отношения - «нетребовательность - требовательность» (при  $p=0,01$ ).

Родители с высшим образованием более требовательны и ожидают более высокого уровня ответственности от ребенка, чем родители со средне-специальным образованием. По остальным компонентам родительского отношения статистически значимых различий выявлено не было.

Анализируя групповые тенденции относительно родительского отношения, выявленные в нашем исследовании, следует отметить, что родителям детей-дошкольников характерно: контролирующее поведение по отношению к ребенку, при этом высокий контроль может проявляться в мелочной опеке, навязчивости, ограничительности; принятие ребенка и его личности; последовательность и постоянство воспитательных воздействий по отношению к ребенку; высокий уровень тревожных переживаний, связанных с ребенком.

Анализируя родительское отношение по такому параметру как позитивность/негативность мы выяснили, что для большинства родителей дошкольников, принявших участие в нашем исследовании характерно оптимальное родительское отношение, способствующее становлению личности ребенка.

Интерес исследователей к проблеме родительского отношения обусловлен значимостью данного конструкта для дальнейшего жизненного благополучия индивида. В дошкольном возрасте семья является тем первичным социальным мини-пространством, в котором закладываются личностные качества, дается ориентация в важнейших направлениях личностного развития, задаются образцы поведения, намечается путь социально-успешной личности, поэтому исследование родительского отношения детей-дошкольников имеет как высокую теоретическую, так и практическую значимость.

Перспективным нам также представляется дальнейшее изучение заявленной темы, анализ подобных закономерностей не только в группе родителей детей дошкольного возраста, но и других возрастных групп, анализ социокультурных и гендерных особенностей жизненных ценностей родителей с различным типом родительского отношения.

## Литература:

- 1 Андреева Л.А. Психологические особенности детско-родительских отношений / Дис. канд. псих. наук., - М., 2000 – 413с.
- 2 Базалева Л.А. Безопасность или психологическая опасность в содержании отношений в системе «мать—дитя» // Психология безопасности и психологическая безопасность: проблемы взаимодействия теоретиков и практиков Сборник материалов VII Всероссийского научного семинара, г. Сочи, 9-10 сентября 2016 г. / Министерство образования РФ; Соч. гос. ун-т; Соц.-пед. ф-т СГУ; Под ред. И.Б. Шуванова, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Г.Ю. Фоменко, В.Ф. Енгальчева, Ю.Э. Макаревской. Сочи: СГУ, 2016. С.6-13.
- 3 Базалева Л.А., Смирнова А.А. Специфика отношений в системе мать-ребенок// Человек. Искусство. Вселенная. 2016. №1. С. 231-240.
- 4 Дорошина Т. В. Роль семьи в воспитании детей дошкольного возраста // Молодой ученый. — 2016. — №21. — С. 867-869.
- 5 Япарова О.Г., Николаева Е.И. Особенности личностных характеристик детей и родителей в эффективных и неэффективных приемных семьях // Вопросы психологии. - 2007. - № 6. - С. 37-43.
- 6 Хозяинова Т.К. Особенности самоактуализации личности матери как фактор ее отношения к детям: Дис. ... канд. психол. наук: Краснодар, 2004 154 с.

## ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СИМПТОМАТИКА СИНДРОМА МАТЕРИНСКОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ BURNOUT

*Бердникова Е.Н.*

ФГБОУ ВО Сочинский государственный университет

**Аннотация.** Воспитание ребенка, постоянная забота о его благополучии и здоровье, а также необходимость соответствовать высоким критериям современного общества, приводят матерей к существенным физическим и эмоциональным нагрузкам. Возникающий хронический стресс может привести к формированию особого феномена - синдрома эмоционального выгорания матерей, который оказывает крайне негативное воздействие на психическое и физическое здоровье матери, ребенка и качество жизни всей семьи в целом.

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, материнское выгорание, материнство, хронический стресс.

## DYNAMICS OF DEVELOPMENT AND PSYCHOLOGICAL SYMPTOMATICS OF THE SYNDROME OF MATERNAL EMOTIONAL BURNOUT

*Berdnikova E.*

Sochi State University

**Summary.** Raising a child, constant concern for his well-being and health, as well as the need to meet the high criteria of modern society, lead mothers to significant physical and emotional stress. The resulting chronic stress can lead to the formation of a special phenomenon - the emotional burnout syndrome of mothers, which has a very negative impact on the mental and physical health of the mother, child and the quality of life of the whole family.

**Keywords:** emotional burnout, maternal burnout, motherhood, chronic stress.

Состояние эмоционально-психического и физического истощения, возникающего в результате хронического стресса, связанного с профессиональной деятельностью, принято называть эмоциональным выгоранием. Об этом феномене впервые заговорили в 1970-х в результате распространения состояния крайней усталости и деморализации среди представителей «помогающих» профессий.

За последнее десятилетие появились научные работы, в которых понятие выгорания рассматривается в более широком смысле – применительно к любым формам профессиональной деятельности, а также за ее пределами (Лэнгле, 2008), так как основные факторы, вызывающие психическое выгорание, могут быть присущи практически любой сфере деятельности, и возникают на фоне эмоционально напряженных межличностных отношений.

Поскольку выполнение материнских обязанностей имеет явные параллели с функциями работников профессий типа «человек-человек», феномен эмоционального выгорания рассматривается современными исследователями применительно к матерям (Базалева, 2010, 2016), а некоторыми авторами – и к матерям и к отцам (Ефимова, 2013, 2014, Roskam, Raes, Mikolajczak, 2017 и др.).

В настоящее время существует две основные точки зрения на феномен «эмоционального выгорания» в целом, и в соответствии с этим, исследователи описывают две модели родительского выгорания – факторную и процессуальную. При этом практически все исследователи сходятся в том, что выгорание представляет собой синдром, состоящий из комплекса определенных симптомов, таких как редукция личных достижений, эмоциональное истощение и деперсонализацию, отмечая при этом, что данный феномен получает своё развитие с течением времени.

Факторная модель базируется на соответствующей концепции С. Maslach и определяет синдром выгорания как совокупность трех ключевых симптомов - эмоционального истощения, деперсонализации и редукции родительских достижений (Maslach, 2001; Ефимова, 2013, 2014; Водопьянова, 2017; Roskam, Raes, Mikolajczak, 2017).

Эмоциональное истощение проявляется в эмоциональном перенапряжении, утрате интереса к собственным детям и к окружающему в целом, в чувстве опустошенности или эмоциональном перенасыщении, исчерпанности собственных эмоциональных ресурсов. Эмоции притупляются, проявляются симптомы депрессии, вспышки гнева, в особо тяжелых проявлениях возможны эмоциональные срывы. Живой интерес, радость, эмпатия сменяются чувствами вины, апатии, раздражения, усталости.

Деперсонализация – дегуманизация (обесценивание) – представляет собой постепенно усиливающееся бездушное, циничное отношение к детям, к их чувствам и эмоциям. Контакты у родителя с детьми становятся обезличенными и формальными: возникает снижение эмпатии, потеря отзывчивости, соучастия; забота о детях сводится к обеспечению необходимого минимума – одеть, накормить, отвести в детсад и прочее.

Редукция родительских достижений – снижение чувства компетентности в выполнении своей родительской роли, недовольство собой, негативное самовосприятие выполнения своих родительских обязанностей. У родителей часто возникает чувство вины и собственной несостоятельности, понижается самооценка, появляется безразличие к детям (Ефимова, 2013, 2014);

Процессуальная модель основана на концепции В.В. Бойко, которая описывает эмоциональное выгорание как динамический процесс, развивающийся в соответствии с механизмом развития стресса и имеющий определенные фазы - напряжения, резистенции и истощения (Бойко, 1996; Базалева, 2010, 2016).

Первая фаза - нервное (тревожное) напряжение, которое создают хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, трудность контингента; эта фаза служит предвестником и «запускающим» механизмом в формировании эмоционального выгорания. Напряжение имеет динамический характер, что обуславливается изматывающим постоянством или усилением психотравмирующих факторов. Стадия включает в себя симптомы «осознания проблем взаимодействия с ребенком», «неудовлетворенности собой», «загнанности в клетку», «тревоги»;

Вторая фаза - резистенция, то есть сопротивление, начинается с момента появления тревожного напряжения. Женщина осознанно или бессознательно стремится к психологическому комфорту, старается снизить давление внешних обстоятельств с помощью имеющихся в её распоряжении средств. Для этой фазы характерны симптомы «избирательного эмоционального реагирования», «эмоционально-нравственной дезориентации», «расширения сферы экономии эмоций», «редукции материнского взаимодействия»;

Третья фаза - истощение, которое сопровождается оскудением психических ресурсов, снижением эмоционального тонуса, наступающим вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось

неэффективным и ослаблением нервной системы. Этой стадии присущи симптомы «эмоционального дефицита», «эмоциональной отстраненности», «личностной отстраненности», «психосоматических нарушений» (Базалева, 2010, 2016).

Выявлено, что каждая из фаз эмоционального «выгорания» характеризуется определенным комплексом сопутствующих личностных черт: фазу «напряжения» сопровождают депрессивность, напряженность, тревожность матери; фазу «сопротивления» — избегание впечатлений и непонимание; фазу «истощения» — отсутствие настойчивости матери. Универсальной чертой личности матери, сопутствующей всем фазам эмоционального «выгорания», является равнодушие.

Общему уровню эмоционального выгорания сопутствуют следующие черты: избегание впечатлений, равнодушие, излишняя самокритика, консерватизм, эмоциональная лабильность, отсутствие настойчивости и артистичности (Базалева, 2010, 2016).

Развитие синдрома выгорания приводит не только к ухудшению физического и психоэмоционального состояния матери, но и к нарушению ее эмоционального контакта с ребенком. У нее наблюдается эмоциональная лабильность, склонность к депрессиям. Также наблюдаемые изменения в структуре личности отражают процесс постепенной утраты спонтанности, гибкости, эмоциональное истощение, связанное с поддержанием контроля за внешней ситуацией с одной стороны, и функционированием собственных защит - с другой.

Вследствие эмоционального истощения женщина не имеет ресурсов для полноценного насыщенного контакта с детьми, не в состоянии оказать им моральную поддержку. Отсутствие возможности поддерживать эмоциональный контакт, стремление экономить силы, опасение не выдержать, «сорваться» приводят к дистанцированию от ребенка, его эмоциональной изоляции. Кроме того, дистанцирование матери может появляться в снижении эффективности ухода за ребенком или, наоборот, в утрированном, компульсивном, избыточном стремлении выполнять манипуляции по уходу, что способно истощить ее физические силы (Фисун, Поляков, Климова, 2013).

В 2017-2018 годах нами было проведено исследование эмоционального выгорания матерей. Первый этап проходил в 2017 году и посвящен изучению эмоционального выгорания у матерей, воспитывающих детей раннего и дошкольного возраста. В исследовании приняли участие 42 женщины.

Была проведена проверка достоверности различий между уровнем эмоционального выгорания матерей детей дошкольного возраста и раннего возраста, которая подтвердила значимые различия между показателями как общего уровня выгорания, так и его отдельных симптомов (неудовлетворенности собой, тревоги, эмоционального дефицита и эмоционального реагирования). Это позволило сделать вывод, что «маркером» начала формирования синдрома эмоционального выгорания служат изменения в эмоциональной сфере, складывающиеся вследствие неудовлетворенности собой и своей материнской роли и возрастающей тревоги за ребенка.

Это утверждение подкрепляют положительные связи между возрастом матери и стажем ее материнства, а также количеством детей.

Полученные результаты дали возможность проследить процесс динамики материнского выгорания на его начальной стадии и подтвердили поэтапное формирование фаз от напряжения к истощению.

Для большей объективности исследований опрос проводился с использованием двух методик, отражающих динамическую и факторную модели эмоционального выгорания:

1. Методика диагностики эмоционального выгорания для матерей Л.А. Базалевой;

2. Методика диагностики родительского выгорания И.Н. Ефимовой. Это дало возможность изучить данный феномен с разных сторон. Данные, полученные путем сравнения двух методик, дают основание говорить о их близости.

В ходе второго этапа нами было проведено исследование, направленное на выявление взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания матерей с копинг-стратегиями. Применялись следующие диагностические методики: «Опросник эмоционального выгорания для матерей» Л.А. Базалевой и опросник «Родительское выгорание» И.Н. Ефимовой, «Опросник способов копинга» Е.В. Битюцкой и

опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Т.Л. Крюковой.

Была проведена проверка достоверности различий, а также корреляционный анализ стилей и стратегий копинг-поведения матерей с разным уровнем эмоционального выгорания, которая подтвердила значимые различия между стилями совладающего поведения женщин, находящихся на разных стадиях эмоционального выгорания.

Исследования показали, что женщины, у которых доминирует эмоционально-ориентированные стили совладания со стрессом, в большей степени подвержены эмоциональному выгоранию, чем те, кто использует проблемно-ориентированные стратегии.

Эмоционально-ориентированный копинг направлен на изменение отношения к проблеме разными способами, снижающими эмоциональное напряжение, но не способствующими прямому ее решению. Использование же проблемно-ориентированного копинга в стрессовой ситуации позволяет более быстро и эффективно решить проблему, что в большей степени способствует снижению стресса, который является основным «запускающим механизмом» синдрома эмоционального выгорания.

Востребованными и перспективными, на наш взгляд, были бы дальнейшие исследования феномена материнского выгорания с целью разработки специальных программ профилактики и коррекции эмоционального выгорания матерей. Особенно значимыми такие программы могут быть для оказания психологической помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, так как женщины в таких семьях входят в группу риска развития синдрома родительского эмоционального выгорания в силу особо сложных условий материнства.

#### Литература:

- 1 *Базалева Л.А.* Безопасность или психологическая опасность в содержании отношений в системе «мать—дитя» // Психология безопасности и психологическая безопасность: проблемы взаимодействия теоретиков и практиков Сборник материалов VII Всероссийского научного семинара, г. Сочи, 9-10 сентября 2016 г. / Министерство образования РФ; Соч. гос. ун-т; Соц.-пед. ф-т СГУ; Под ред. И.Б. Шуванова, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Г.Ю. Фоменко, В.Ф. Енгальчева, Ю.Э. Макаревич. Сочи: СГУ, 2016. С.6-13.
- 2 *Базалева Л.А.* Личностные факторы эмоционального «выгорания» матерей в отношениях с детьми // Автореф.дисс. на соискание ученой степени к.психол.н. / Краснодар: Кубанский государственный университет, 2010. С. 26.
- 3 *Базалева Л.А., Смирнова А.А.* Специфика отношений в системе мать-ребенок// Человек. Искусство. Вселенная. 2016. №1. С. 231-240.
- 4 *Водопьянова Н. Е.* Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практ. Пособие. М.: Издательство Юрайт, 2017.
- 5 *Ефимова И.Н.* Личностные характеристики и особенности эмоциональных и поведенческих проявлений родителей в связи со степенью их эмоционального выгорания // Российский научный журнал. 2013. № 4 (35). С. 206-215.
- 6 *Лэнгле А.* Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 3-16.
- 7 *Фисун Е.В., Поляков В.Г., Климова С.В.* Проблема эмоционального выгорания у родителей детей, находящихся на стационарном лечении онкозаболевания // Детская онкология. № 1-3. 2013.
- 8 *Maslach C., Schaufeli W. B., and Leiter M. P.* Job burnout // Annu. Rev. Psychol. 2001. № 52. К. 397–422.
- 9 *Roskam I., Raes M.-E., Mikolajczak M.* Exhausted Parents: Development and Preliminary Validation of the Parental Burnout Inventory // Front. Psychol., 09 February 2017.

## АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА И СТИЛЬ И СТИЛЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Колесниченко В.О.

ФГБОУ ВО Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Орел

**Аннотация:** статья посвящена анализу проблемы самореализации творческой личности, значению ее личностных и психологических особенностей, роли акцентуаций характера в этом процессе.

**Ключевые слова:** самореализация, акцентуации характера, креативность.

## ACCENTUATION OF CHARACTER AND STYLE OF SELF-REGULATION OF CREATIVE ACTIVITY

Kolesnichenko V.O.

Orel State University named after I.S. Turgenev

**Summary.** The article is devoted to the problems of self-realization value of its creative personality, personal and psychological aspects, the role of accentuation in the process.

**Keywords:** self-fulfillment, accentuation of character, creativity.

Для реализации возможностей и индивидуального творческого потенциала необходимо активное взаимодействие с окружающей реальностью (Артемцева, 2007; Завьялова, Посохова; 1997). На деятельность и адаптацию личности влияют ее индивидуальные психофизиологические особенности. Поведение образуется как обобщение индивидуальных биологических свойств, его характеризуют: 1) напряженность взаимодействия со средой; 2) легкость в переключении программ; 3) быстрота их исполнения; 4) эмоциональная чувствительность к несовпадению результата с планируемым (Русалов, 1992). Это психофизиологические основы поведения, в том числе творческого. Индивидуально различна будет творческая активность, связанная с особенностями темперамента.

Темперамент базируется на свойствах нервной системы и является основой для формирования характера. Характер - инструментальный уровень личности, который реализует в поступках ее жизненные смыслы, он обладает побуждающей силой и проявляется при выборе способов поведения (Колесниченко, 2013). Черты характера обладают мотивирующей силой, которая проявляется при стрессах, при необходимости осуществлять выбор действий, преодолевать проблемы. Практически все люди имеют определенные акцентуированные черты характера. Акцентуации характера личности могут затруднять эффективность саморегуляции деятельности. Тип акцентуации характера отражает специфику потенциальных возможностей формирования стиля саморегуляции деятельности, поведения и жизнедеятельности в целом (Колесниченко, 2013; Моросанова, 2007).

Для успешной деятельности характерна гармоничная, развитая, эффективная саморегуляция, которую образуют такие личностные черты, как: ответственность, настойчивость, высокая уверенность в сочетании с низкой тревожностью (Моросанова, 2007). По Щеблановой (2013), проявления

тревожности отрицательно коррелируют, например, с регуляцией внимания; с тревожностью и боязнью неудачи отрицательно связаны когнитивные способности личности. По Зиглару (2006) те, кто «сдается» при первых трудностях, не могут раскрыть своих способностей. При обследовании школьников выявлено, что от способностей меньше, чем от энергичности зависят даже оценки по предметам (Белых, Бокинова; 2012). Стимулирует к деятельности высокая самооценка, а уровень притязаний непосредственно отражается на ее продуктивности (Сидоров, 2007). Уверенность сочетается с большей настойчивостью и низкой тревожностью, а сочетание высокой настойчивости и уверенности наблюдается при успешности и высоких достижениях.

Определенные типы акцентуаций характера коррелируют, по нашим данным, с более низким либо с более высоким уровнем самореализации (Артемцева, Колесниченко, 2013; Колесниченко, 2013). Самореализация – это удовлетворяющая личность реализация активности в значимых сферах жизнедеятельности. Отрицательные корреляции выявлены с такими акцентуациями характера, как: тревожно-боязливость, дистимность, педантичность, аффективно-экзальтированность; положительная связь выявлена с гипертимностью. По видимому, личности для самореализации необходимо научиться контролировать свои психологические проявления, связанные с теми ее характерологическими особенностями, которые соответствуют определенному типу акцентуации.

Характерологические предпосылки (тип акцентуации) отражают особенности формирования стиля саморегуляции поведения и жизнедеятельности (Моросанова, 2007). По данным Моросановой В.И. у гипертимной личности чаще эффективная саморегуляция, уверенность сочетается с настойчивостью, но реже сочетаются уверенность и ответственность. Настойчивость может компенсировать «слабость» планирования целей активности и оценки ее результатов. Для них характерен высокий уровень программирования действий и моделирования значимых условий достижения целей. Легко осваивают новую ситуацию и вносят коррекцию в действия.

Саморегуляция при дистимности и тревожно-боязливости заметно ниже, чем при других типологиях. Хотя тревожно-боязливые личности имеют развитое планирование целей активности, у них низкая самостоятельность и низкий уровень моделирования значимых условий достижения целей и оценки результатов. Крайне редка эффективная саморегуляция, которая наблюдается при развитом планировании, программировании и обязательной высокой ответственности. Высокая эффективность у них формируется при развитии самостоятельности. С повышенной тревожностью связана высокая рефлексивность, позволяющая повысить саморегуляцию. При дистимной акцентуации наблюдается хорошее планирование будущего, но низкий уровень моделирования значимых условий достижения целей и оценки результатов, снижена способность действовать в новых неожиданных ситуациях. Эффективная саморегуляция крайне редка, лишь при высоком уровне программирования действий и оценивания результатов, развитой рефлексивности. Необходимо развитие самостоятельности (Моросанова, 2007).

У педантичной личности эффективная саморегуляция реже неэффективной. Для роста ее эффективности необходимо развивать планирование, программирование действий и оценку результатов; важна высокая рефлексивность и уверенность (хотя для нее характерна неуверенность). Аффективно-экзальтированная личность в большинстве случаев эффективно моделирует значимые условия достижения целей, адаптируется в новых ситуациях, но имеет низкий уровень планирования и программирования действий, либо обладает развитым программированием действий, но неэффективно планирует и моделирует значимые условия достижения целей.

Воспитание в себе необходимых качеств может привести к управлению творческой деятельностью. Развитие навыков самосовершенствования может включать умение снимать нервное напряжение и формирование самоконтроля. Рекомендациями по снятию напряжения могут быть: полноценно отдыхать, не брать на себя чрезмерных обязательств, выделять достаточно времени для еды и сна, сохранять физическую форму и т.д. Формирование самоконтроля может включать обучение самонаблюдению за своим поведением, например, по следующим направлениям: в постановке целей,

в планировании шагов к ней. Также это может быть нахождение способов подкрепления позитивного поведения, например, «награждение» себя после действий, способствующих достижению цели, самоподдержка (например, говорить себе: «Отлично», «Я молодец», «Как хорошо, что я сделал это» и т.д.). Это изменение среды в соответствии с целями до совершения действий и т.д. На факторы, влияющие на продуктивность и особенности протекания деятельности, воздействуют психолого-диагностические тренинги (Бабаева, 2007). Также необходим адекватный способностям выбор вида творческой деятельности.

Если креативная личность не осознает и не умеет преодолевать трудности, которые могут быть обусловлены некоторыми акцентуациями характера - сверхчувствительность к определенным психологическим воздействиям, тревожность, боязливость, отсутствие настойчивости, энергичности, уверенности в себе и т.д. У нее остается меньше ресурсов на собственно творческую деятельность. Поэтому необходима психофизиологическая саморегуляция, важно найти свои, неповторимые пути пробуждения, активации и поддержания творческого процесса (Колесниченко, 2013). Важен ответ на вопрос, развитие каких свойств (личностных, субъектных) и особенностей саморегуляции обеспечивает формирование эффективной и осознанной саморегуляции? Представление о субъектных качествах, способных развить характер, открывает новые пути для дифференцированного подхода в психологической помощи, направленной на рост самореализации, в том числе креативной личности. Личность должна знать слабые места своего характера при каждой акцентуации. Но нужно иметь в виду, что эффективный стиль саморегуляции возможен, однако «психологическая цена» его формирования для разных индивидов не одинакова.

Так как саморегуляция связана с акцентуациями характера, можно предположить, что проблема совладающего поведения также будет связана с саморегуляцией личности. Совладающее поведение – активность, связанная с анализом и преодолением возникающих жизненных трудностей. Эти действия осуществляются исходя из уровня развития личности и поведенческих навыков, сформированных у нее к данному моменту. А так как и саморегуляция, и самореализация связаны с акцентуациями характера, совладающее поведение может быть обусловлено характерологическими особенностями индивида. При акцентуациях характера меняется адаптивность личности, особенно при возникающих жизненных трудностях. При фрустрациях личности, имеющие различные акцентуации характера, будут, по-видимому, иметь разные типы совладающего поведения, направленного на возникшие жизненные проблемы. Приспособление к жизненным обстоятельствам включает набор реакций личности, которые проявляются исходя из логики, возможностей ее психики, организма и социального статуса. Рассмотрение проблемы совладающего поведения и саморегуляции важно при коррекции поведения личности. Совладающее поведение преодолевает негативные реакции, снижение которых станет основой внутриличностного психологического баланса.

Таким образом, акцентуации характера могут выполнять роль барьера на пути самореализации личности: тревожно-боязливость, дистимность, аффективно-экзальтированность и педантичность отрицательно связаны с самореализацией, а гипертимность связана с ней положительно. Девиантное поведение связано с акцентуациями характера. Возможно, что творческая самореализация может повлиять на снижение уровня девиантности поведения. Нереализованность творческих стремлений личности приводит, например, к школьной дезадаптации (Максимова, 2001), которая часто становится причиной девиантного поведения. Несоответствие ожидаемых обстоятельств реальным в результате получения нового опыта на этапе взросления также может приводить к девиантному поведению. Все это требует обучения личности психологическому преодолению, эффективному совладающему поведению, а значит и саморегуляции с учетом своих характерологических особенностей. Тип акцентуации характера отражает особенности возможностей формирования стиля саморегуляции деятельности, которые присущи личности изначально. Тогда личность, осознавшая необходимость саморегуляции и самоконтроля, сможет учитывать эти свои характерологические особенности. Нужно отметить, что выраженность педантичности, тревожно-боязливости и дистимности снижается при росте самореализации.

## Литература:

1. *Артемцева Н.Г.* К вопросу о содержании общего, типологического и единичного в составе психики // Вестник университета. Серия Социология и управление персоналом. 2007. №3. С.20-24.
2. *Артемцева Н.Г., Колесниченко В.О.* О взаимосвязи самореализации, креативности и акцентуаций характера личности // в кн. Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том 2. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С.124-126.
3. *Бабаева Ю.Д.* Динамический подход к идентификации одаренности// Материалы IV Всероссийского съезда РПО. В 3-х т. – Москва - Ростов на Дону: Изд-во «КРЕДО», 2007. Т.1. С. 72-73.
4. *Белых С.Л., Бокинова М.Ф.* Выявление особенностей скрытой одаренности путем сравнения прямой и косвенной оценки способности // Психологическая наука и образование. 2012. №1. С. 66-73.
5. *Завьялова Е.К., Посохова С.Т.* Активная стратегия адаптации и предпринимательский потенциал. // Психологические проблемы самореализации личности / под. ред. А.А.Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 1997. С. 212-225.
6. *Зиглар З.* Умение добиваться успеха для «чайников» / Пер. с англ. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2006.
7. *Колесниченко В.О.* Роль акцентуаций характера в самореализации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., ИПРАН. 2013.
8. *Колесниченко В.О.* Роль акцентуаций характера в самореализации личности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. - М.: ИПРАН. 2013.
9. *Максимова С.В.* Творческая нереализованность как источник школьной дезадаптации: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. - М., 2001.
10. *Моросанова В.И.* Индивидуальная саморегуляция и характер человека // Вопросы психологии. 2007. №3. С.59-68.
11. *Русалов В.М.* Опросник структуры темперамента. Методическое пособие. - М.: Смысл, 1992.
12. *Сидоров К.Р.* Самооценка, уровень притязаний и эффективность учебной деятельности // Вопросы психологии. – М.: 2007. №3. С. 149-157.
13. *Щебланова Е.И.* Взаимосвязь когнитивных способностей и личностных характеристик интеллектуально одаренных школьников // Вопросы психологии. 2013. №1. С.13-23.



## ВЗАИМОСВЯЗЬ ЗАЩИТНЫХ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

**Макарова И.Н.**

ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»

**Аннотация:** статья посвящена исследованию взаимосвязи защитных поведенческих реакций и личностных особенностей у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, показано, что для подростков данной категории наиболее характерными личностными чертами являются те, которые связаны с недостаточным волевым регулированием чувств и эмоций, слабым проявлением интереса к общественным стандартам, слабые усилия в выполнении общественных норм и требований.

**Ключевые слова:** защитные поведенческие реакции, синдром дефицита внимания и гиперактивности.

## CORRELATION OF PROTECTIVE BEHAVIOR REACTIONS AND PERSONALITY PECULIARITIES IN CHILDREN WITH SYNDROME OF ATTENTION DEFICIENCY AND HYPERACTIVITY

**Makarova I.N.**

**Federal State budgetary educational institution of higher education**

**«Sochi State University»**

**Summary.** The article is devoted to the study of the relationship of protective behavioral reactions and personality traits in children with attention deficit hyperactivity disorder. It is shown that for adolescents in this category, the most characteristic personality traits are those associated with inadequate regulation of feelings and emotions, weak interest in social standards, weak efforts in fulfilling social norms and requirements.

**Keywords:** defensive behavioral reactions, attention deficit hyperactivity disorder.

В настоящее время растет число детей с различными нарушениями развития (Юрина, Макарова, 2015). Следовательно, актуальной становится задача изучения данной проблематики и сопутствующих ей факторов, на основе чего в дальнейшем можно разработать пути оказания психолого-педагогической помощи (Сербина, Макарова, Османова, 2015; Шепилова, Макарова, 2015). Изучение и психологическая помощь детям с гиперактивностью и нарушениями внимания – аспекты важной психологической проблемы. Трудности ее практического решения связаны как со сложностью диагноза (синдром дефицита внимания и гиперактивности – СДВГ), так и с вариативностью его проявлений. Данные о динамике проявления этого нарушения у детей дошкольного и младшего школьного возраста имеют достаточно широкий диапазон: в России таких детей 4–18 %, в США – 4–20 %, Великобритании – 1–3 %, Италии – 3–10 %, в Китае – 1–13 %, в Австралии – 7–10 %.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) широко распространен, встречается примерно среди 5 % детского населения. Биологический субстрат, лежащий в основе СДВГ, связан с наличием минимальных мозговых дисфункций, непосредственно влияющих на формирование индивидуально-типологических особенностей личности (Макарова, 2017). В данное время психические и поведенческие изменения в результате изменений со стороны ЦНС носят название «минимальной

мозговой дисфункции» (ММД).

Кроме того, отмечены социально обусловленные причины формирования СДВГ, связанные с особенностями семейного воспитания и формированием негативного опыта социального взаимодействия в референтных микросоциальных группах. Проблемное воспитание формирует не только патохарактерологические особенности личности, но и специфический комплекс психологических защит, направленных на формирование стратегий адаптации подростка в социуме. Особую роль в данном случае играют не только глобальные этиологические исследования, но и исследования детей с СДВГ, включенные в конкретные социальные группы, так как именно этот фактор во многом обуславливает особенности течения заболевания и степень социальной дезадаптации.

Целью нашей статьи исследования является раскрытие взаимосвязи защитных поведенческих реакций и личностных особенностей у детей младшего подросткового возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью.

Методологической основой нашего исследования послужили выдвинутая Р. Плутчиком и Г. Келлерманом теория о предполагаемых взаимосвязях личностных черт и механизмов психологической защиты; учение З. Фрейда и А. Фрейд о механизмах психологической защиты; типология механизмов психологической защиты Джордж Вэйлант; учение Эрика Фромма о функциях механизмах психологической защиты; типология механизмов психологической защиты Ф. Б. Березина и др.

Для достижения цели исследования и поставленных задач были использованы следующие методы и методики: опросник «Структуры психологических защит» (СПЗ) Е. Туник, детский апперцептивный тест САТ, модификация опросника Кеттелла CPQ.

Экспериментальной базой послужили средние школы г. Сочи. В исследовании принимали участие 40 человек – подростков мужского пола в возрасте 10–12 лет, из них 20 человек с диагнозом «СДВГ» были отнесены к экспериментальной группе. Дети, не имеющие данного диагноза, и не состоящие на учете у психиатра и внутришкольном учете были отнесены к контрольной группе.

Для выявления взаимосвязи защитных поведенческих реакций и личностных особенностей у детей младшего подросткового возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью полученные нами первичные данные по контрольной и экспериментальной группам были подвергнуты математико-статистической обработке с помощью корреляционного анализа Спирмена (выявленные значимые корреляции представлены на рисунке 1).

**Примечание:** Показаны шкалы методик опросника Кеттелла, опросника структуры психологических защит (СПЗ) и детского апперцептивного теста (САТ). Сплошными линиями показаны прямые корреляционные взаимосвязи, пунктирными – обратные.

Как видно, ведущими личностными особенностями, связанными с особенностями проявления психологических защит у подростков с СДВГ выступают «эмоциональная неустойчивость», «самоконтроль поведения» и «напряженность».

Высокий уровень эмоциональной неустойчивости тесно взаимосвязан с такими психологическими защитами, как «поведенческое отреагирование» и «реактивное образование». Следует отметить, что данные психологические защиты также имеют тесную положительную взаимосвязь, что, возможно, характеризует один поведенческий феномен, обусловленный, в том числе, и эмоциональной неустойчивостью. Внутреннее содержание указанных психологических защит характеризует импульсивность поведенческих проявлений, подсознательное стремление к получению удовольствия от неприемлемых форм поведения с возможной подменой положительного эмоционального состояния на негативное. Вероятно, данная особенность связана с низким уровнем волевого контроля эмоций, а возможная смена эмоционального знака связана с большей выраженностью негативных эмоций у человека. В целом схожий поведенческий континуум показывают положительные взаимосвязи шкал «реактивное образование» и «расщепление». Амбивалентность чувств и действий, характерная для

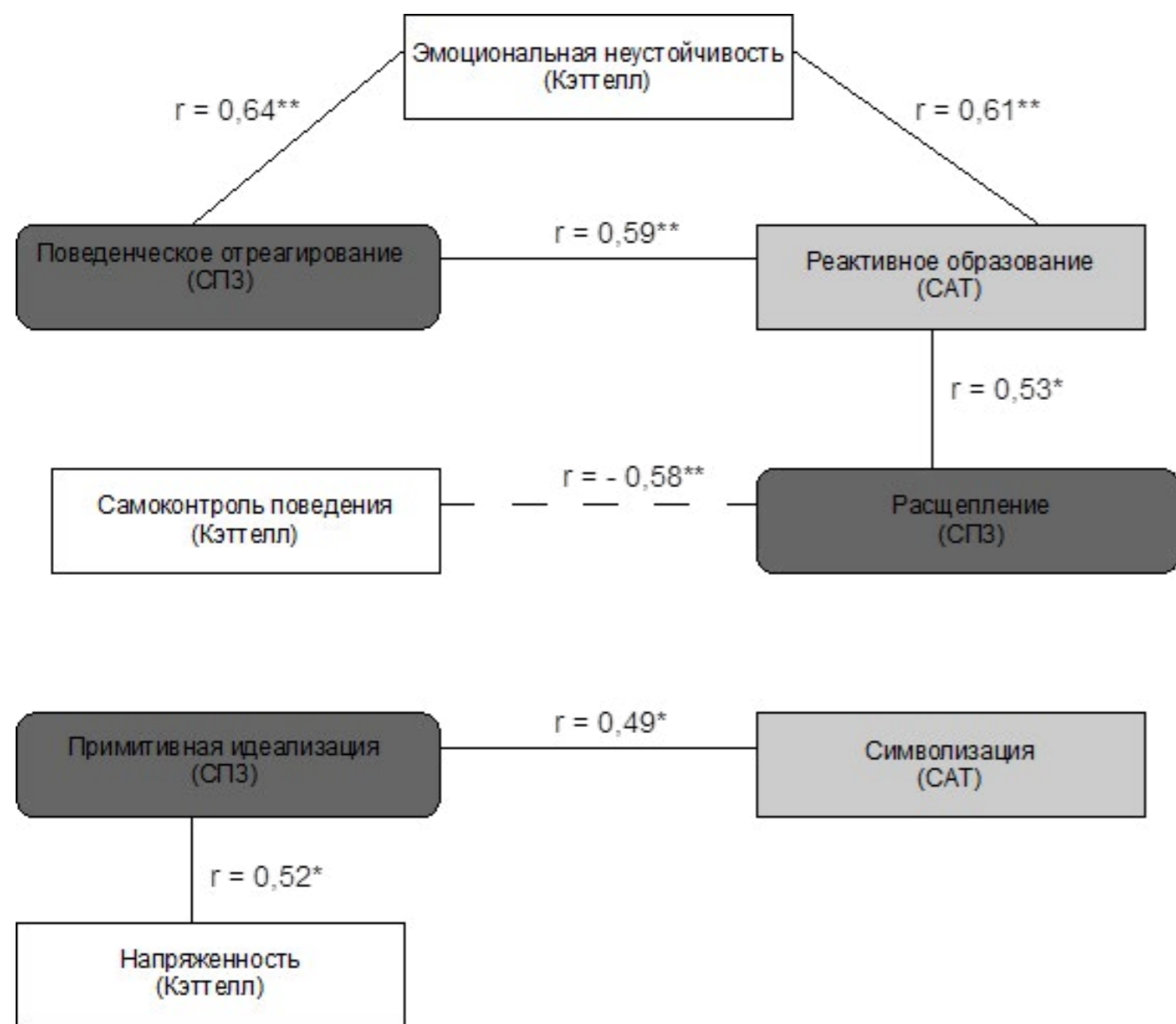


Рисунок 1 – Корреляционные плеяды взаимосвязей показателей защитных поведенческих реакций и личностных особенностей у испытуемых экспериментальной группы.

расщепления, также определяется резкой, полярной сменой ведущего поведенческого посыла. В свою очередь, отрицательная связь показателей шкал «самоконтроль поведения» и «расщепление» представляет возможный механизм формирования данного поведенческого образования.

Таким образом, указанные взаимосвязи, основанные на низкой эмоциональной устойчивости и низком самоконтроле поведения, могут быть основанием для заключения о центральном генезе указанных психологических защит. Низкий уровень коркового контроля поведения может быть следствием незначительных мозговых дисфункций, в результате которых снижается влияние нисходящего контроля на ретикуло-лимбическую систему головного мозга. Вследствие этого информация из внешней среды не может быть обработана качественно, затруднена ее когнитивная оценка, результатом чего являются импульсивные формы поведения. Негативная эмоциональная окраска придает внешним событиям и явлениям, анализ которых затруднен, вследствие чего эмоциональное реагирование приобретает более примитивную форму – непонятные внешние стимулы расцениваются как потенциально угрожающие.

Также показаны положительные корреляции между защитами «примитивная идеализация» и «символизация». В данном случае можно говорить об иной, чем было показано выше, особенности поведенческого реагирования. Анализ внутренней составляющей данных защит позволяет чрезмерной актуализации собственного Эго, за счет придания собственному поведению или внутреннему миру субъективно значимых свойств, качеств. Зачастую данная особенность связана с некоторой фантазмагоричностью, приданием собственным неприемлемым поведенческим аспектам «правильной» смысловой нагрузки. Также видно наличие положительной взаимосвязи показателей шкал «примитивная идеализация» и «напряжение». Данная взаимосвязь позволяет судить о том, что нарциссические качества, приписываемые субъектом самому себе, связаны с высоким уровнем психоэмоционального возбуждения, суетливости, тревожности. Необходимо отметить, что указанный комплекс взаимосвязей имеет качественные отличия от представленного ранее. В отличие от предыдущего, в данном случае наблюдается стратегия к приданию слабо адаптивному когнитивному объяснению собственных поведенческих особенностей. Следует отметить, что в данном случае личностные особенности, связанные с эмоциональным или деструктивным деятельностью поведением, отсутствуют. Высокий уровень напряженности, тревожности обусловлен, скорее всего, стремлением к нивелированию различий в аспекте социального взаимодействия и обусловлен неуверенностью в правильности совершаемых действий.

Таким образом, корреляционный анализ взаимосвязей личностных особенностей и выраженности психологических защит у подростков с СДВГ позволяет объективно судить о наличии двух этиологических факторов в формировании синдрома дефицита внимания и гиперактивности – социально и биологически обусловленном.

Анализ взаимосвязей исследуемых шкал у испытуемых контрольной группы представлен на рисунке 2.

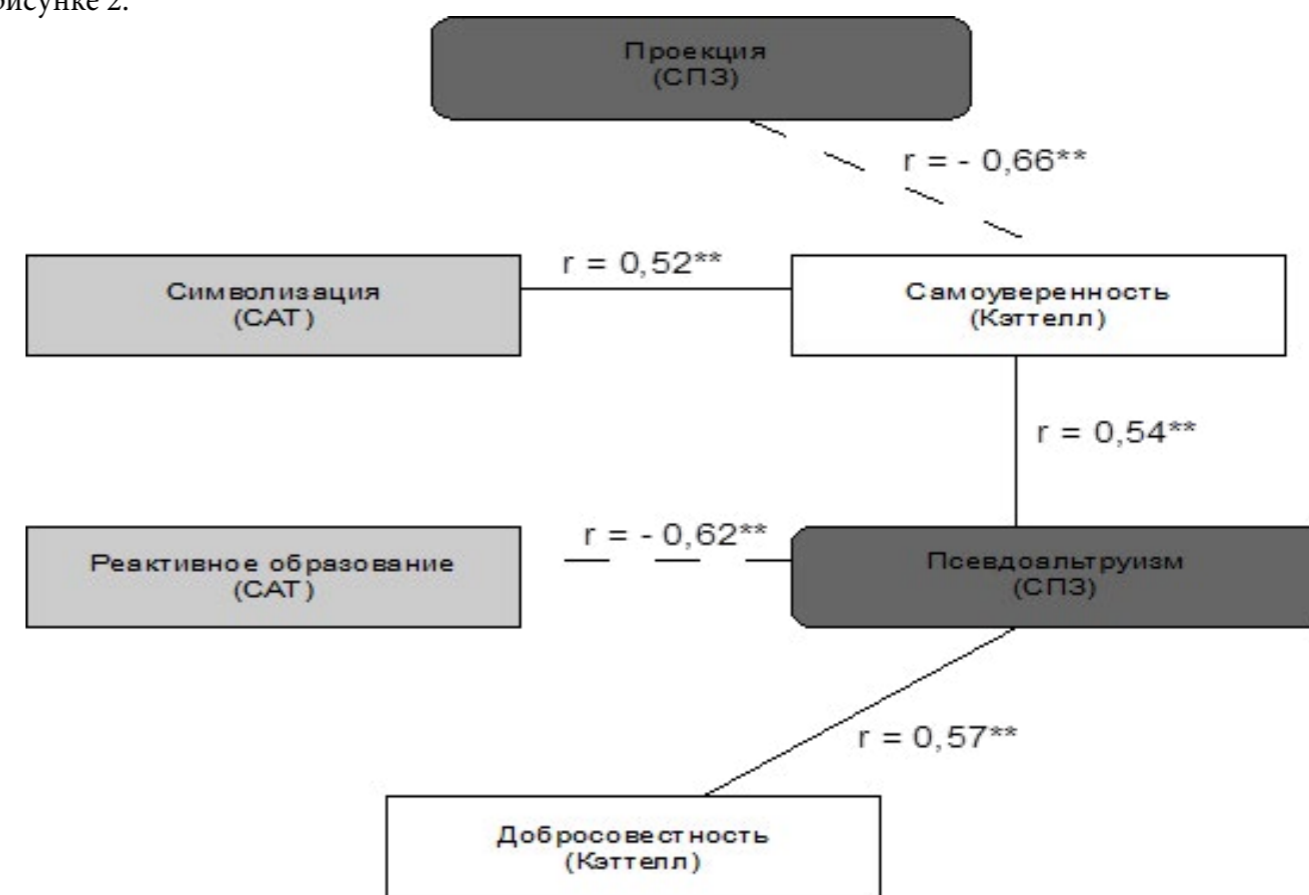


Рисунок 2 – Корреляционные плеяды взаимосвязей показателей защитных поведенческих реакций и личностных особенностей у испытуемых контрольной группы.

Как видно из представленных данных на рисунке 2, наблюдается положительная корреляция показателей шкал «самоуверенность» и «псевдоальтруизм». При анализе данной взаимосвязи отметим, что у исследуемых контрольной группы значение по шкале «самоуверенность» находились в пределах средних значений, что позволяет судить о исследуемых данной группы как о лицах со слабо выраженными перепадами настроения. Так, указанная взаимосвязь свидетельствует о стремлении подтверждения собственной значимости путем предложения помощи другим, часто вне зависимости от объективных причин к оказанию этой помощи. Можно судить о том, что в данном случае подросток стремится к нивелированию сложностей соотношения субъективно значимых норм и установок с требованиями внешнего мира. В данном случае подросток пытается нивелировать указанные расхождения за счет получения удовлетворения, похвалы от других.

Отрицательные взаимосвязи показателей шкал «самоуверенность» и «проекция» свидетельствуют о стремлении в оказании реальной, с точки зрения подростка, помощи, однако зачастую такие действия идут в ущерб результатам собственных действий, выступая, возможно, в виде стратегии оправдания. В пользу этого суждения говорит положительная взаимосвязь показателей шкал «самоуверенность» и «символизация» – для подростка сам факт «похвалы» расценивается как некий образ, символ, ослабляющий противоречия субъективного и объективного мира.

Показанные взаимосвязи показателей шкал «псевдоальтруизм» и «добросовестность» свидетельствуют, тем не менее, о недостаточно выраженных разногласиях внутреннего и объективного мира, об относительно качественном и адаптивном принятии правил, норм, ценностей окружающего социума. Кроме того, отрицательная взаимосвязь показателей шкал «псевдоальтруизм» и «реактивное образование» свидетельствует о непринятии стратегии подмены внутреннего образа мира на противоположный даже в случае неполного соответствия субъективного образа таковому в социуме.

Как видим, у подростков, не имеющих диагноза «синдром гиперактивности и дефицит внимания», наблюдается стратегия соотношения субъективно значимых ценностей с таковыми в социуме за счет поощрения Эго со стороны значимых Других, что, однако, не влияет на уровень их социализации.

Таким образом, в результате эмпирического исследования нами были выявлены следующие особенности исследуемых групп. Показано, что для подростков с СДВГ наиболее характерными личностными чертами являются те, которые связаны с недостаточным волевым регулированием чувств и эмоций, слабым проявлением интереса к общественным стандартам, слабые усилия в выполнении общественных норм и требований. Анализ различий личностных черт позволил предположить наличие у подростков с СДВГ двух ведущих стратегий – намеренном искажении ответов с целью иррационального подкрепления внутреннего «Я» и слабо выраженную способность оценки социальной желаемости своих ответов. Вероятно, что личностные особенности младших подростков с СДВГ могут иметь две основные этиологические группы факторов – социально и биологически обусловленные.

У подростков с СДВГ существует внутренний конфликт, связанный со сложностью проявлений субъективно значимых влечений в системе ценностей внешнего мира, который способствует иррациональной стабилизации «Эго» в виде гиперкомпенсации. В итоге у таких подростков формируются антагонистические формы поведения, которые и приводят к мотивационной неустойчивости, формируют «Эго» с позиций потенциальной враждебности и агрессивности. У таких подростков наблюдается диссонанс между ожидаемыми и реальными действиями других людей, что формирует диссоциативное восприятие явлений со стороны социума. Сложность в рациональной оценке этих диссоциативных явлений формирует механизм диаметрально противоположного отношения к действиям других, и подросток бессознательно демонстрирует иную форму поведения, отличную от социально приемлемой. Подобный механизм оценки объективного мира выражается в закреплённой готовности продуцировать иные по знаку эмоции или иные по содержанию чувства, а оценочная разнонаправленность сглаживается символизацией. Вероятно, наличие субневротической формы поведения, целью которого является актуализация «Я» в системе социальных взаимоотношений

(чаще – микросоциальных). Для подростков с СДВГ характерно возведение в ранг абсолюта субъективно значимых образов, установок или людей, что, несомненно, имеет непосредственную связь с затруднениями когнитивной оценки ситуаций или действий.

Корреляционный анализ показателей шкал исследуемых признаков показал, что у подростков с СДВГ существуют особенности, основанные на низкой эмоциональной устойчивости и низком самоконтроле поведения, что может быть основанием для заключения о центральном генезе указанных психологических защит. Низкий уровень коркового контроля поведения может быть следствием незначительных мозговых дисфункций, в результате которых снижается влияние нисходящего контроля на ретикуло-лимбическую систему головного мозга. Вследствие этого информация из внешней среды не может быть обработана качественно, затруднена ее когнитивная оценка, результатом чего являются импульсивные формы поведения. Негативная эмоциональная окраска придается внешним событиям и явлениям, анализ которых затруднен, вследствие чего эмоциональное реагирование приобретает более примитивную форму – непонятные внешние стимулы расцениваются как потенциально угрожающие. В свою очередь, у подростков, не имеющих диагноза «синдром гиперактивности и дефицит внимания», наблюдается стратегия соотношения субъективно значимых ценностей с таковыми в социуме за счет поощрения Эго со стороны значимых Других, что, однако, не влияет на уровень их социализации. Все вышеизложенное подтверждает выдвинутую нами гипотезу о том, что существуют статистически значимые взаимосвязи защитных поведенческих реакций и личностных особенностей у детей младшего подросткового возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, особенно с эмоциональной неустойчивостью, низким самоконтролем поведения и напряженностью.

#### Литература:

1. Макарова И.Н. Индивидуально-психологические особенности личности как фактор её конформного поведения в подростковом возрасте // Человек. Искусство. Вселенная: международный научно-практический журнал. – Центр развития человека. 2017. № 1. С. 280-289.
2. Сербина Л.Ф., Макарова И.Н., Османова Н.Э. Современное состояние помощи аутичным детям и подросткам в России // Sochi Journal of Economy. 2015. № 2 (35). С. 164-167.
3. Шепилова К.Б., Макарова И.Н. Специфика развития творческого мышления у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста // Дружининские чтения: материалы XIV Всерос. науч.-практ. конф. / Под ред. И.Б. Шуванова, С.В. Воронина, В.П. Шувановой, С.А. Барановой. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2015. С. 213-216.
4. Юрина А.В., Макарова И.Н. Теоретические положения и принципы коррекционной работы по развитию речемыслительной деятельности детей с ЗПР // Дружининские чтения: материалы XIV Всерос. науч.-практ. конф. / Под ред. И.Б. Шуванова, С.В. Воронина, В.П. Шувановой, С.А. Барановой. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2015. С. 216-218.

#### Literatura:

1. Makarova I.N. Individual psychological characteristics of a person as a factor of its conformal behavior in adolescence // Man. Art. Universe: an international scientific and practical journal. – Human Development Center. 2017. No. 1. P. 280-289.
2. Serbina L.F., Makarova I.N., Osmanova N.E. The current state of aid to autistic children and adolescents in Russia // Sochi Journal of Economy. 2015. № 2 (35). P. 164-167.
3. Shepilova K.B., Makarova I.N. The specifics of the development of creative thinking in children

with mental retardation of primary school age // Druzhininsky reading: materials XIV Vseros. scientific practical conf. / Ed. I.B. Shuvanov, S.V. Voronin, V.P. Shuvanova, S.A. Baranova. - Sochi: RIC SSU, 2015. p. 213-216.

4. *Yurina A.V., Makarova I.N.* Theoretical principles and principles of correctional work on the development of the verbal and cogitative activity of children with CRA // Druzhininsky readings: materials of the XIV Vseros. scientific practical conf. / Ed. I.B. Shuvanov, S.V. Voronin, V.P. Shuvanova, S.A. Baranova. - Sochi: RIC SSU, 2015. P. 216-218.

## ЛИЧНОСТНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ МЫШЛЕНИЯ В КОМПЬЮТЕРНОЙ ПСИХИКЕ

**Орехов А.Н.**

**Фонд «Компьютерная психика»**

***Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты создания компьютерной личности способной решать нестандартные задачи в разных областях знаний. В терминах психологической теории описываются отличия «человеческого» способа решения проблем от способа, используемого в современных системах искусственного интеллекта и нейросетевых приложениях. Описываются некоторые характеристики АлНикОра (первой и пока единственной реализации компьютерной психики) позволяющие ему решать нестандартные задачи.*

***Ключевые слова.** Личностная регуляция, нестандартные задачи, компьютерная психика.*

## PERSONAL REGULATION OF THINKING IN THE COMPUTER PSYCHIC

**Orekhov A.N.**

**Fond «The computer psychic»**

***Summary.** The article deals with the theoretical and practical aspects of creating a computer personality capable of solving non-standard problems in different fields of knowledge. In terms of psychological theory describes the differences between the «human» method of solving problems from the method used in modern systems of artificial intelligence and neural network applications. Describes some of the characteristics of AlNicOr (the first and only implementation of a computer psyche) allowing him to solve non-standard tasks.*

***Keyword.** Personal regulation, non-standard tasks, computer psyche*

Известно довольно много психологических работ, так или иначе затрагивающих личностные аспекты регуляции мышления человека. В частности исследования мотивационно-эмоциональной регуляции мыслительной деятельности (Тихомиров, Клочко, 1980), (Васильев, Митина, Кобанов, 2006) и др.

Однако ни в одной из них не содержится ни математических моделей описываемых процессов, ни тем более чётких алгоритмов, которые позволили бы создать компьютерные реализации психологических построений.

Вместе с тем попытки смоделировать человеческий интеллект – в последнее время обогатились новыми работами по автоматизации решения задач посредством логических построений (Подколзин, 2015), а также созданием автоматических решателей на основе использования онтологий и т.н. естественно-языкового интерфейса (Курбатов, Воробьёв, 2016). В направлении совершенствования нейронных сетей также получили известность попытки построить интеллектуальные системы, используя перестраиваемые сети математических нейронов – т.н. активные нейросети фасетного типа. В частности такие сети использовались в интеллектуальной системе принятия решений (Подколзин, 2015).

Однако ни в этих, ни в предшествующих работах по компьютерным реализациям процессов решения задач не используются специальные алгоритмы личностного регулирования. Более того, явно ли неявно, в аналогичных работах предполагается, что такое регулирование скорее мешает получению правильного решения, т.к. привносит в процесс дополнительные факторы, которые могут исказить логические построения. Заметим, такие предположения не лишены оснований, достаточно вспомнить искажения суждений, вызванные т.н. когнитивными ошибками, в частности, эффектом гало и др. (Майерс, 2009).

Однако и в ряде работ традиционных психологов (Васильев, Митина, Кобанов, 2006, Тихомиров, Ключко, 1980), и в наших собственных исследованиях (Орехов, 2006, Орехов, Тетик, 2008) показано, что интеллектуальные эмоции и управление собственной мотивацией способны увеличить вероятность правильного решения нестандартных и творческих задач.

Так, может быть, разработчики компьютерных алгоритмов решения задач отказываются от учёта мотивационных, эмоциональных и других факторов, связанных с личностными проявлениями в силу недостаточной психологической компетентности? Возможно, но скорее дело в другом. В упомянутых компьютерных реализациях алгоритмов решения задач предполагается, что разрабатываемая автоматическая интеллектуальная система будет иметь дело с т.н. стандартными задачами, а все прочие задачи удастся свести к стандартным с помощью набора эвристик. Если условие задачи не позволяет её отнести к какому-либо из известных системе классов, т.е. задача - нестандартная, ищется подходящая эвристика, а в случае отсутствия такой, набор эвристик предполагается дополнять. Не останавливаясь подробно на недостатках такого подхода, отметим, что человек в подобной ситуации действует иначе (Орехов, 2006, 2008, Орехов, Тетик, 2008). В «бой» вступает личностная регуляция процессов его мышления.

Психологическая теория (Орехов, 2006), на которую мы опираемся при создании компьютерной психики, предполагает, что при обнаружении нестандартной задачи и невозможности найти подходящую эвристику, прежде всего, происходит всплеск эмоций, изменение широты зоны поиска, уровня уверенности решающего. Часто это действительно вредит, отвлекая ресурсы, но если этими личностными «вмешательствами» разумно управлять вероятность решения задачи увеличивается. Причём такому управлению можно человека научить. Тогда в процессе решения сам решающий сможет произвольно изменять и собственные эмоции, и поиск, и уровень своей уверенности (Орехов, Тетик 2008).

Заметим, что попытки построить аналогичную самоуправляемую систему в компьютерном варианте без опоры на строгую и общую теорию психики, сталкиваются с множеством проблем из-за слишком большого количества факторов, сложности их соотнесения с реальными объектами, необходимости их формального описания и т.д. и т.п. Поэтому успехи авторов таких попыток не приводили и вряд ли приведут к глобальным достижениям.

Компьютерная психика, напротив, изначально строилась как программная реализация следствий строгой психологической теории (Орехов, 2006), что позволяет проектировать и реализовывать компьютерные алгоритмы, используя системы описаний, интерпретации и готовые математические выражения теории.

Здесь остановимся только на тех, теоретических построениях, которые имеют самое непосредственное отношение к мышлению и его личностной регуляции, лишь в минимальной степени используя математические формулы. Подробнее см. (Орехов, 2006).

Итак, психика человека (все психические процессы и состояния) описывается процессами и состояниями  $4x$  систем. Каждая система отображается двумя пространствами: признаков и фазовым. Пространства признаков - упорядоченные признаки Знаний (X-пространство, где  $X_0 = \{X_m\}$ ), Представлений (Y-пространство, где  $Y_0 = \{Y_m\}$ ), Оценок (Z-пространство, где  $Z_0 = \{Z_m\}$ ) и Действий (Q-пространство, где  $Q_0 = \{Q_m\}$ ), где  $\{X_m\}$  - совокупность элементов X-пространства, аналогично и для остальных пространств.

Процессы мышления описываются в основном процессами в X-пространстве, а личностное регулирование - предполагает участие элементов Z-пространства, поэтому здесь нас будут  $X_0$  и  $Z_0$  интересовать в наибольшей степени.

Элементами X-пространства -  $X_m$  - являются любые смыслы. Это могут быть смыслы слов, предложений, математических выражений, химических формул и т.д.  $X_m$  появляются в процессе осмысления. Осмысливаются слова предложения формулы и проч. в процессах сравнения, сопоставления слов, предложений и проч., которые также описаны в теории (Орехов, 2006) и соответственно реализованы в алгоритмах компьютерной психики, но здесь мы их рассматривать не будем.

Заметим только, что в процессах сравнения, сопоставления и проч. для  $X_m$  определяется область  $D(X_m)$  в  $X_0$  (X-пространстве), которая становится репрезентацией смысла  $X_m$ , и отличает его от остальных элементов X-пространства.

Элементы  $X_m$ , и  $Z_m$ , могут быть в одном из  $3x$  состояний: неактивны, ограниченно активны и активны. Переходы - активация и пассивация - обеспечиваются случайным процессом в фазовом пространстве. Например,  $X_{ai}$  означает активное  $i$ -тое Знание.

Задано отображение случайного процесса в пространстве признаков в случайный процесс в фазовом пространстве. Т.е. то, что происходит в пространстве признаков, например, какое из психических образований будет активным, а какое наоборот станет пассивным, обуславливается процессами в фазовом пространстве. Одновременно активными могут быть несколько элементов каждого пространства. Когда Знание  $X_i$  становится активным, человек осознаёт смысл того, что отображается этим знанием. Например, если  $X_i$  отображает цель задачи, когда происходит его активация -  $X_i \Rightarrow aX_i$  - человек понимает, в чём собственно цель, а если  $X_j$  - условие задачи, то его активация  $X_j \Rightarrow aX_j$  - означает, что человеку становится понятным в каких условиях ему предстоит достичь цель. То же самое относится и к активации остальных знаний, обеспечивающих мышление. Не вдаваясь в полемику по поводу разных типов мышления, выделяемых в традиционной психологии, здесь будем рассматривать только аспекты непосредственно связанные с решением задачи. Опустим детали процессов анализа проблемной ситуации, постановки и принятия задачи и т.д., и представим, что процесс решения начинается с выявления цели и условий задачи. Если цель и условия осмысливаются, то имеет место активация соответствующих знаний. Поэтому представляется важным выяснить, что же преимущественно влияет на активацию знаний цели и условий, а также других знаний нужных для решения задачи, назовём совокупность этих знаний  $\{X_k\}$ .

Средствами теории можно определить вероятность соответствующих активаций, т.е. вероятность получения знаний необходимых для решения задачи, назовём её  $P_{реш}$ . Заметим, что  $P_{реш}$  увеличивается с увеличением моментальной вероятности активации -  $P_t(X_k \Rightarrow aX_k)$  - любого из необходимых для решения задачи знаний.

Рассмотрим в самом общем виде, отчего же зависит  $P_t(X_m \Rightarrow aX_m)$  на примере активации цели задачи, имея в виду, что  $V_t$  - сенсорный поток, описывающий воздействия внешнего мира на решающего задачу человека, для упрощения изложения будем считать не существенным.

$P_t(X_i \Rightarrow aX_i) = F_n(V_t, \{aX_n\}, \{aY_n\}, \{aZ_n\}, \{aQ_n\})$ , где  $P_t(X_i \Rightarrow aX_i)$  - вероятность активации  $X_i$  в момент времени  $t$ ,  $\{aX_n\}, \{aY_n\}, \{aZ_n\}, \{aQ_n\}$  - совокупности активных состояний в этот момент времени состояний соответствующих пространств.

В 1 и далее  $F_n$  - набор функций, где  $n$  принимает значения соответственно конкретному отображению, т.е. для каждого пространства задаётся своя функция отличная от функции заданной для другого пространства.

$D(X_i)$  - область пространства признаков Знаний - задаётся набором взвешенных значений координат  $\{vX_i\}_t$ , который может меняться в зависимости от момента времени  $t$ .

Заданы функции: Организованность -  $Or(X_i)$  и Связи -  $\{K(X_i)\}(D(X_i))$ , где  $\{K(X_i)\}$  - набор чисел, каждое из которых - значение связи  $i$ -того знания с элементом  $X_0$  или другого пространства. То же и

для всех остальных знаний.

$Or(X_i) = F_k(Ort(D(X_i)))$ , где  $F_k$  - возрастающая функция, её аргумент -  $Ort(D(X_i))$  – моментальная организованность, которая зависит от характеристик области  $D$ , т.е. от  $\{vX_i\}$ , и от момента времени  $t$ .

Согласно основному закону теории – закону оптимальной конфигурации, подтвержденному экспериментально (Орехов, 2006), использование Знаний (процесс и результат), в частности решение задачи, определяется

- во-первых, составом и свойствами  $\{vX_k\}$  – характеристиками областей всех знаний, используемых при решении задачи, причём для каждого из этих знаний характеристики его области обуславливают его моментальную организованность -  $Ort(D(X_k))$ ,

- во-вторых, внутренними и внешними связями каждого знания, обозначенными  $\{K(X_i)\}$ .

Обозначим моментальную вероятность решения задачи  $Stask(t)$ .

Тогда справедливо

$Stask(t) = F_k(\{D(X_k)t, \{Kin(X_k)\}, \{Kout(X_k)\})$ , где  $F_k$  – функция,  $\{X_k\}$  – совокупность знаний, используемых при решении задачи в момент времени  $t$ .  $Kin(X_k)$  – совокупность внутренних, а  $Kout(X_k)$  – внешних связей, каждого из этих знаний.

Причём выполняется:

$\sum Ort(D(X_k)) > \sum Ort(D(X_j)) \Rightarrow Pt(F_k(\{D(X_k)t, \{Kin(X_k)\}, \{Kout(X_k)\})) > Pt(F_j(\{D(X_j)t, \{Kin(X_j)\}, \{Kout(X_j)\}))$ , где  $\sum$  - обозначает суммирование по всем  $k$  или  $j$  соответственно, и  $\sum Ort(D(X_k))$  – совокупная организованность используемых  $k$ -тых знаний, при  $\sum Kin(X_k) = \sum Kin(X_j)$  и  $\sum Kout(X_k) = \sum Kout(X_j)$ .

Выражение 4 означает что, при прочих равных, вероятность того, что задача будет решена, больше в случае, когда используются знания с большей организованностью. Это относится ко всем составляющим задачи: условиям, цели, правилам и т.д.

Заметим, что в общем случае знание с большей организованностью с большей вероятностью будет влиять на психические процессы во всех пространствах.

Справедливо также:

$\sum Kout(X_k) > \sum Kout(X_j) \Rightarrow Pt(F_n(\{D(X_k)t, \{Kin(X_k)\}, \{Kout(X_k)\})) > Pt(F_n(\{D(X_j)t, \{Kin(X_j)\}, \{Kout(X_j)\}))$ , где  $\sum Ort(D(X_k)) = \sum Ort(D(X_j))$  и  $\sum Kin(X_k) = \sum Kin(X_j)$ . 5 означает, что вероятность решения задачи увеличивается с использованием Знаний с более обширными и мощными внешними связями.

В процессе решения задачи выполняется:

$Kin(X_k)t = Kin(X_k)(t+1)$  и  $Kout(X_k)t = Kout(X_k)(t+1)$ , т.е. внутренние и внешние связи Знаний остаются постоянными, за исключением случаев рефлексии над ходом решения или промежуточными результатами.

Но состав и свойства  $\{vX_k\}$  могут меняться, поэтому

$D(X_k)t \neq D(X_k)(t+1)$ .

Подчеркнём, при решении задачи могут образовываться новые знания, меняются, активируются и становятся пассивными уже имеющиеся знания, знания объединяются и выделяются из более общих, т.е. возникают и исчезают виртуальные знания ( $virtX_k$ ). В психологии эти процессы традиционно обозначаются терминами «обобщение», «анализ», «синтез» и т.д. То как это происходит частично представлено в работах по номотетическому моделированию психики (Орехов, 2006) на примере процессов осмысления (понимания) текстов на естественном русском языке.

Обозначим  $X_{реш}$  – знание - решение задачи. Заметим, что для нестандартных и творческих по (Орехов, Тетик, 2008) задач  $X_{реш}$  – образуется в процессе решения, и следовательно является виртуальным, т.е.  $D(X_{реш})$  не определена в момент начала решения.

Это значит, что для таких задач набор признаков – координат в пространстве знаний  $\{vX_{реш}\}$

изначально не задан.

Причём справедливо:

$Pt(X_{реш} \Rightarrow aX_{реш}) = F_v(virtX_k(t))$ , где  $t$  – момент времени решения.

Т.е.  $aX_{реш}$  обуславливается  $virtX_k(t)$  и соответственно  $\{vX_k\}$  - характеристиками виртуальных знаний в каждый момент времени решения.

Заметим, что в большинстве случаев, знание решения задачи не эквивалентно результату решения, т.е.  $aX_{реш}$  – знание о том, какое действие или совокупность действий приведёт к требуемому результату, но не сам результат. Это означает, что  $aX_{реш}$  д.б. связано с действием настолько сильно, чтобы активировать его. Когда действие активно, оно производится, и получается результат.

Имея ввиду, что для активации действия справедливо тоже, что и для активации знания, т.е. выполняются пп.4 – 7 для пространства действий, получаем, что

$Or(aX_{реш}) = \max Or$ , где  $\max Or$  - максимально возможная в данных условиях организованность. Забегая вперёд, отметим, что обычно  $\max Or = 0,95$ . Но поскольку  $\max Or$ , также как и некоторые другие используемые в математических моделях величины, определяется уровнем уверенности, о нём ниже, решающего задачу человека, это значение может меняться.

В случае стандартных задач, требование 8.1. обеспечивается простым повторением цепочки  $aX_{реш} \Rightarrow aQ_{реш} / aX_{реш}$ , где знак “/” – «по условию»,  $aQ_{реш} / aX_{реш}$  - действие решения при активном знании решения. Классический пример - заучивание таблицы умножения. Важно отметить, что даже решение стандартных задач в реальных условиях представляется не таким простым делом, как в примере с «дважды два». Например, пусть  $\{a, pX_n, реш\}$ , где  $n$  – номер решения задачи, содержит несколько тысяч запечатлённых в памяти знаний, а в  $\{a, pQ_n, реш\}$  всего лишь два действия («напасть» или «удрать») и связи  $\{K(a, pQ_n, реш)\}$  – сильные, а времени на решение мало (несколько секунд), то обычный человек не будет перебирать варианты, осмысливая ситуацию и соотнося её смысл (знание  $aX_{sit}$ ) с каждым знанием из  $\{a, pX_n, реш\}$ . Он в случае отсутствия связанных с ситуацией ценностей, о них ниже, убеждений или установок, выберет наиболее частоиспользовавшееся действие. Для человека это – ситуация неопределённости описанная в (Орехов, 2006). А если человек до этого случая нападал или удирал примерно одинаковое число раз, ситуация для него будет мало чем отличаться от ситуации случайного угадывания. Иными словами не склонны люди перебирать варианты, когда их несколько тысяч, а времени мало. Для искусственного интеллекта (ИИ) подобная задача несложна: надо сравнить сведения о ситуации, т.н. входной вектор, обозначим его  $KnSit$  - обеднённый и недопустимо упрощённый аналог  $aX_{sit}$  - с каждым из  $\{Knres\}$  ещё более бедным и примитивным аналогом  $\{a, pX_n, реш\}$ . А затем выбрать действие, связанное с наиболее схожим с  $KnSit$  элементом из  $\{Knres\}$ . Но такой простой алгоритм срывает, если среди элементов  $\{Knres\}$  найдётся элемент значимо более схожий с  $KnSit$ , чем остальные. Если же окажется, что схожесть всех элементов  $\{Knres\}$  с  $KnSit$  примерно одинакова, наиболее продвинутый ИИ будет пытаться «анализировать»  $KnSit$ , т.е. искать признаки, выделять и сравнивать их, используя формальную и более сложные логики, а также «человекоподобные», в том числе и т.н. генетические алгоритмы (Подколзин, 2015). Слова «обеднённый», «недопустимо упрощённый» и «примитивный» использованы здесь не для того, чтобы обидеть разработчиков экспертных систем или нейросетевых приложений. Эти определения отражают тот факт, что хотя в современных системах ИИ, в частности, в МАК, используются слова из описаний человеческой психики, но в понятия, обозначаемые этими словами много беднее как используемых в традиционной психологии, так и тех, которые определены в теории и моделях компьютерной психики. Например, в МАК знания (knowledge) – неизменная часть сведений агента (агент – программа, способная действовать относительно автономно) о себе, среде и других агентах. Убеждения (beliefs) – переменные сведения о себе, среде и других агентах, желания (desires) – состояния или ситуации, достижение которых является для агента желательным, намерения (intentions) – то, что агент должен сделать в силу своих обязательств перед другими агентами, или то, что вытекает из его желаний, цели (goals) – конечные множества состояний, которых агент пытается достичь в процессе

реализации стратегии поведения, обязательства (commitments) – задачи, которые берёт на себя агент по просьбе других агентов по (Орехов, 2006). Подчеркнём, что для стандартных задач такое обеднение и упрощение не только допустимо, но и полезно, так как позволяет резко сократить перебор вариантов и уменьшить неопределённость ситуации. Как отмечалось выше, в большинстве случаев, сталкиваясь с нестандартными задачами, разработчики ИИ пытаются перевести эти задачи в стандартные, например, добавив в соответствующую совокупность  $Kn_{res}$  схожую с  $Kn_{Sit}$ . При этом возникают проблемы логической непротиворечивости и проч., но это – тема отдельного разговора.

В случае нестандартных и творческих задач повторение  $aX_{реш} \Rightarrow aQ_{реш}/aX_{реш}$  зачастую приводит к тому, что в  $\{X_k\}$  оказываются знания, назовём их совокупность  $\{X-k\}$ , уменьшающие  $Pt(X_{реш} \Rightarrow aX_{реш})$ . Так происходит потому, что при повторениях  $Or(X-k)$  быстро растёт, что обуславливает возможность активации  $X-k$  даже в неподходящей ситуации, т.е. случае другой, отличающейся задачи. Проще говоря, в таких случаях человек может проигнорировать какие-то важные составляющие условий или цели и «думать не о том». В худшем случае, это «не позволит» решить задачу, а в лучшем, «вынудит» потратить слишком много времени на решение. В теории процессы, обуславливающие негативные последствия активации  $X-k$ , описываются изменениями переходных вероятностей в фазовом пространстве, их рассмотрение заслуживает отдельной статьи.

Внешний результат таких процессов в зависимости от ситуации или направления в психологии называют то перераспределением внимания, то изменением фигуры – фона, то не завершением или даже разрушением гештальта и т.д.

Личность представлена в теории (Орехов, 2006, 2008) совокупностью взаимосвязанных сложных психических образований. Заметим, что сложное психическое образование может включать как простые, так и сложные психические образования. Обозначим совокупность психических образований составляющих личность  $PS$ , причём  $PS = \{gn\}$ , где  $gn$  – сложное психическое образование пространства  $n$ ,  $n$  – любое из психических пространств.

Задано семейство отображений вида  $\{Cps(\{gn\}, \{Kin(rn)\})\}$ , где для  $gn = Xk, ps$ ,  $Cps$  – отображение, задающее контекст, т.е. изменяющее состав и свойства  $\{vXm\}$  в соответствии с  $\{vXk, ps\}$ , причём  $Xm \neq Xk, ps$ , но  $Xk, ps$  связан с  $Xm$ .  $Kin(rn)$  – внутренние связи, для  $gn = Xk, ps$ ,  $K(rn) = Kin(Xk, ps)$ .

Пусть  $Xk, psi$   $Xl, ps$  – элементы  $\{gn\}$ , а  $qnat(Xk, ps)$  и  $qnat(Xl, ps)$  – количество психических образований составляющих  $Xk$  и  $Xl$  соответственно. Тогда

$$qnat(Xk, ps) > qnat(Xl, ps) \Rightarrow Ort(Xk, ps) > Ort(Xl, ps). \\ \sum \{Kout(Xk, ps)\} > \sum \{Kout(Xl, ps)\} \Rightarrow Ort(Xk, ps) > Ort(Xl, ps).$$

9 и 10 означает, что компоненты личности с большим количеством психических состояний в составе и более обширными внешними связями сильнее влияют на психические процессы, в том числе и на процессы решения задач.

Компоненты личности, для которых выполняются условия 9 и 10 составляют ядро личности.

Согласно теории компонентами личности могут быть ценности, убеждения, установки, стереотипы и выделенные элементы опыта (Орехов, 2008).

Ценность имеет наиболее развитую структуру, включающую элементы всех 4х пространств. В структуре Убеждения отсутствуют элементы  $Z0$ . Установка в зависимости от её вида может иметь структуру, включающую Оценки и Знания, Оценки и Действия, Оценки и Представления. Стереотипы имеют структуру из Представления и Действий. Выделенный элемент опыта – элемент любого из 4х пространств, имеющий приближающуюся к  $maxOr$  (см. ниже) организованность и обширные внешние связи.

Если ценности сформировались, они составляют ядро личности. Но и структура личности, и состав психических образований в неё входящих, могут различаться. Например, у одного индивида в этой структуре доминируют ценности, у другого – ценности не сформировались, но есть убеждения. Тогда они частично выполняют функцию ценностей, образуя ядро. У третьего индивида нет ни ценностей, ни убеждений, тогда их частично замещают установки. У четвёртого и установок нет,

но есть генерализованные поведенческие или когнитивные стереотипы, у пятого даже и таких стереотипов нет, но есть выделенные элементы опыта, отображающиеся психическими образованиями пространств, представлений или оценок с большой организованностью и обилием внешних связей. Все эти пять индивидов – личности, хотя и значимо различные, и по социальной эффективности, и по психологическому функционированию (Орехов, 2008).

В теории  $\alpha$  – уровень уверенности индивида, причём  $0,4 \leq \alpha \leq 0,01$ , а минимум связи ядра -  $minKout, nucl = 0,5 + \alpha$ . Определён также и минимум внешней связи  $minKout = \alpha$ .

Обозначим  $k$ -тую Ценность личности -  $VALps, k$ . Тогда

$$Kout(VALps, k) > minKout, nucl.$$

В свою очередь в ходе развития индивида и приобретения им опыта в  $\{VALps, n\}$  образуется иерархическая структура – система Ценностей личности, часто обуславливающая решение задач в ситуациях неопределённости.

Заметим, что в большинстве ситуаций, назовём их ситуациями определённости, возникают стандартные задачи. При решении таких задач, выполняется:

$Kin(VALps, n) < Kin(Xk, t)$ , где  $Xk, t$  – нужное для решения в данный момент времени знание. Следовательно, в силу 3 и 5 получаем

$Pt((Xi \Rightarrow aXi)/aVALps, k) < Pt((Xi \Rightarrow aXi)/aXk)$ . То есть Ценность в большинстве ситуаций определённости ( $SitG$ ), у большинства людей в меньшей степени влияет на решение задачи, чем другие психические образования  $X0$  или других пространств.

Если Ценность активируется в  $SitG$ , то её воздействие может замедлить или даже исказить процесс решения.

Напротив, в ситуациях неопределённости –  $SitB$ , когда

$Kin(Xk, t/aXsit) < minKout$ ,  $Xk, t$  – нужное знание, Ценность может сыграть решающую роль, способствуя активации  $Xk$ .

Заметим, что, в совокупность  $\{SitB\}$ , помимо описанных выше, попадают ситуации противоречия в знаниях, в т.ч. логические парадоксы, случаи критической недостаточности сенсорного потока, многие проявления дистресса и т.д.

Чтобы Ценность  $VALps, c$  в  $SitB$  помогла найти или создать исходное знание или действие, приводящее к решению задачи необходимо:

$Ort(VALps, c) > 0,5 + \alpha$  и  $Kin(Xk, t0/VALps, c) > 0,5 + \alpha$  и  $Kout(Zk/VALps, c) > 0,5 + \alpha$ ,  $Kout(Xk, t0/Zk) > 0,5 + \alpha$ , где  $Kin(Xk, t0/VALps, c)$  – значение связи  $Xk, t0$  с  $VALps, c$ ,  $Xi, t0$  – нужное исходное Знание,  $Kout(Zk/VALps, c)$  – значение связи  $Zk$  – полезной оценки с  $VALps, c$ .

Подходит также:

$$Kout, n(Qi, t0/VALps, c) > 0,5 + \alpha, \text{ где } Qi, t0 \text{ – полезное для решения задачи действие.}$$

В реальности 15 и 15.1 выполняется редко. Чаще выполняется 16.

$$Ort(VALps, c) > 0,5 + \alpha \text{ и } Kout, n(Ccati, t0/VALps, c) > 0,5 + \alpha$$

Следовательно большой вероятностью происходит цепочка активаций вида  $Ccati \Rightarrow aCcati \Rightarrow Xk \Rightarrow aXk$  или  $Qi, t0 \Rightarrow aQi, t0 \Rightarrow Xk \Rightarrow aXk$ , где  $Ccati$  – одна из когнитивных установок, связанных с  $VALps, c$ .

Следовательно, в  $SitB$ , установки связанные Ценностью с большей вероятностью активируют нужное Знание или Действие.

Активация Ценности со свойствами заданными в 15 или 16 происходит после выделения нужных составляющих сенсорного потока и активации соответствующих Представлений и/или Оценок.

Описанные 13, 15 и 16 свойства, позволяют Ценностям влиять на обучение и самообучение, «отсекая» несоответствующий им опыт.

Это делает Ценности универсальным регулятором поведения, в том числе саморазвития систем

психики, в ситуациях неопределённости, когда нет правил (в т.ч. метаправил) выбора.

В программной реализации компьютерной психики – АлНикОр – сенсорный поток -  $Vt$ - представлен выражениями естественного русского языка. АлНикОр, осмысливая каждое выражение, сначала определяет смысл каждого слова (1ый этап), используя автоматически сгенерированную ранее базу Знаний. Заметим, что эта база содержит описания слов и выражений, позволяющие АлНикОру самому сгенерировать смысл каждого отдельного слова в зависимости от контекста. Изначально, т.е. пока неизвестно, с чем придётся иметь дело, АлНикОр выбирает контекст «общий смысл». База Знаний дополняется АлНикОром либо по специальному запросу пользователя, либо в процессе осмысления русских естественно-языковых выражений, когда в очередном выражении попадает новое слово. При этом никакой инженерии знаний не используется и никакие проверки на непротиворечивость и проч. не проводятся.

Далее АлНикОр строит для всего выражения смысл  $virtXm$ , и, соответственно, определяет  $D(virtXm)$ , позиционируя получающийся смысл в  $X0$ . На этом - 2ом – этапе уже производятся все необходимые проверки, а также в зависимости от  $virtaXm-1$  может измениться контекст при активации  $virtXm$ , при этом вектор  $\{vvirtXm\}$  в зависимости от нового контекста может как «приобрести», так и «потерять» некоторые компоненты. Кроме того могут поменяться важные характеристики отдельных компонент этого вектора. На 2ом этапе образуются виртуальные смыслы отдельных словосочетаний фрагментов выражения, как это описано в работе (Орехов, 2006), и каждый из них активируется.

Второй этап в свою очередь включает минимум два промежуточных этапа. На каждом из этих промежуточных этапов предусмотрено использование семантической памяти, что во многих случаях резко ускоряет процесс осмысления, но может привести к ошибкам вроде эффекта гало и т.д.

Заметим, что согласно теории, семантическая память является наиболее совершенной из всех видов памяти человека, так как обеспечивает запоминание и использование в мышлении причинно-следственных конструкций. Особенно важной эта возможность становится при решении нестандартных задач.

В АлНикОре реализовано осмысление и использование чисел, как знаний с максимальной организованностью, минимальной мощностью  $\{vvirtXчисл\}$  и минимальными величинами связей. Такое, согласно теории, возможно у крайне малого количества людей, некоторых выдающихся математиков и т.н. людей-счётчиков. Смыслы чисел у АлНикОра активируются гораздо быстрее всех прочих смыслов, что позволяет быстрее понимать выражения, содержащие числа, быстрее решать соответствующие задачи, а также избегать многих ошибок, которые склонны делать даже умные люди в подобных случаях.

Когда смысл выражения определён -  $D(virtXm)$  построена, выполняется  $virtXm \Rightarrow avirtXm$ , но на этом осмысление выражения не заканчивается.

Начинается 3ий этап – построение общего смысла текста -  $virtXu$ .

$virtXu$  строится на основе смыслов высказываний, но при этом предусмотрены селекция, а также изменения характеристик  $\{vvirtXm\}$ , для каждого  $m$  – номера высказывания в тексте используемого в  $virtXu$ . На этом формируется подмножество смыслов образующих локус  $X0$ , для которого выполняются условия евклидова пространства и общий смысл активируется.

Когда выполнено  $virtXu \Rightarrow avirtXu$ , возникает возможность использования правил, выработанных АлНикОром, либо сообщённых ему ранее. Заметим, что указанные правила формулируются на естественном русском языке и используются АлНикОром после предварительного осмысления. Это могут быть правила из любой предметной области. Для их построения и тем более осмысления никакой инженерии знаний и соответствующих специалистов не нужно.

В 2005 году с одной из первых версий программы «Распознаватель смысла», предшественницы АлНикОра, был проведён эксперимент по выявлению влияния некоторых элементов личностной регуляции на понимание текста на естественном русском языке. При этом в качестве элемента такой регуляции использовались разные величины уровня уверенности  $\alpha$ . Выяснилось, что «Распознаватель

смысла» с высоким уровнем уверенности ( $\alpha > 0.2$ ) выявляет существенно меньше различных смыслов в тексте, чем он же с нормальным уровнем ( $\alpha = 0.1$ ). Краткое описание и результаты эксперимента изложены в (Орехов, 2006).

В АлНикОр Система Ценностей  $\{VALps,n\}$  представлена Ценностью познания -  $VALps,newkn$ . Люди с такой ценностью во главе иерархии будут стараться найти новые сведения даже тогда, когда казалось бы можно завершить решение задачи. Например, в случае, когда имеющиеся данные, а также данные, которые удалось получить по ходу решения задачи, противоречивы. Понятно, что если решение задачи сводится к выбору одной из двух взаимоисключающих альтернатив, то получив противоречивые данные, какие-то в пользу одной, а какие-то в пользу другой альтернативы, решение можно прекращать. Но личности с  $VALps,newkn$  во главе иерархии ценностей будут продолжать искать новые сведения, которые могли бы склонить чашу весов в пользу одной из альтернатив.

Именно так действует и АлНикОр в подобных случаях. Столкнувшись с противоречивыми сведениями, он старается найти дополнительную информацию в попытке вывести из неё логические следствия в пользу либо одной, либо другой альтернативы. Только когда новых сведений найти уже не удастся, поиск решения прекращается.

Внешне это проявляется только в дополнительных попытках поиска новой информации, которые могут осуществляться в силу множества разных причин. Поэтому надо сказать пару слов о внутреннем механизме АлНикОра. Осознание неожиданного противоречия приводит к активации  $VALps,newkn$  у АлНикОра. Это в свою очередь «включает» соответствующее  $VALps,newkn$  отображение  $Cps$ .  $Cps$  изменяет весовые коэффициенты  $\{vXm\}$  для всех  $Xm$ , отображающих ситуацию, что через цепочку активаций приводит к поисковым действиям. Важно отметить, что  $Cps$  существенно влияет и на обобщение поступающих новых сведений. Но это тема отдельного разговора.

Насколько это полезно? В конкретной задаче может быть и не удастся получить однозначно верного решения, но если дополнительный поиск приведёт к получению данных в пользу одной из альтернатив, появится основание для выбора. А если выбор критически важен, как, например, в ситуации военного столкновения, то обретение основания для выбора увеличивает шансы победить.

#### Литература:

- Васильев И.А., Митина О.В., Кобанов В.В.* Влияние различных типов мотивации и самоуправления личности на продуктивность мыслительной деятельности // Психологический журнал - 2006 - Т27, №4 - С.38 – 49.
- Vasilev I.A., Mitina O.V., Kobanov V.V.* Vliyanie razlichnih tipov motivacii i samoupravleniya lichnosti na productivnost mislitelnoy deyatelnosti. // Psikhologicheskiy jurnal. T 27, p 38-49, 2006.
- Курбатов С.С., Воробьев А.А.* Онтологический решатель геометрических задач по естественно-языковому описанию. Пятнадцатая национальная конференция по искусственному интеллекту с международным участием КИИ-2016 (3–7 октября 2016 г., г. Смоленск, Россия). Труды конференции. В 3-х томах. Т 1. с. 56-63 – Смоленск: Универсум, 2016.
- Kurbatov S.S., Vorobev A.A.* Ontologicheskiy reshatel geometricheskikh zadach po estestvenno-yazikovomu opisaniyu. 15 KII-2016, T 1. p.56-63. Smolensk, 2016
- Майерс Д.* Психология 4-е издание. Попурри. 2009, 848с.
- Maers D.* Psihologiya 4 izdanie. 2009
- Орехов А.Н.* Моделирование психических и социально-психологических процессов: номотетический подход. Дисс...доктора психол. наук М, 2006.
- Orekhov A.N.* Modelirovanie psicheskikh i socialno-psyhologicheskikh processov: nomoteticheskiy podhod. Diss...doctora psykhl. nauk M, 2006
- Орехов А.Н.* Личность человека: номотетический подход. Вестник Университета (Государственный университет управления). М.: ГУУ, 2008, с.143-147.



Orekhov A.N. Lichnost cheloveka: nomoteticheskiy podhod. Vestnik Universiteta (Gosudarstvenniy Universitet Upravleniya). M. GUU, 7, 2008, c 143-147

Orekhov A.N., Tetik L.V. Эффективное решение творческих задач: исследование, приёмы, формирование. - М.: РГСУ, 2008. 147с.

Orekhov A.N., Tetik L.V. Effektivnoe reshenie tvorcheskikh zadach: issledovanie, priemi, formirovanie. M. RGSU, 2008

Подвальный С.Л., Васильев Е.М. Концепция многоальтернативности в интеллектуальных системах: активные нейросетевые модели. Нейрокомпьютеры: разработка и применение 2016, 10, с.49 – 54.

Podvalniy S.L., Vasilev E.M. Konceptsiya mnogofunkcionalnosti v intellektualnih sistemah: aktivnie neyrosetevie modeli. Neurocomputeri:

Подколзин А.С. Компьютерное моделирование логических процессов. – М.: ФГБУ ВО МГУ, 2015. Podkolzin A.S. Compyuternoe modelirovanie logicheskikh processov M. FGBU VO MGU, 2015

Тихомиров О.К., Клочко В.Е. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности. Вопросы психологии 1980 №5

Tirkhomirov O.K., Klochko V.E. Emocionalnaya regulyaciya mislitelnoy deyatelnosti. Voprosi psichologii 1980, 5

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭЛЕМЕНТОВ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОСТРАНСТВ ПОСЛЕ ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

Орехов А.Н. Тетик Л.В.

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

**Аннотация.** В статье описывается эксперимент по выявлению устойчивости характеристик элементов психических пространств человека. На примере простых фигур – отображаемых элементами пространства представлений – демонстрируется метод оценки соотношений семантических расстояний посредством субъективных оценок сходств-различий изображений. Результаты эксперимента свидетельствуют в пользу гипотезы об устойчивости элементов пространства представлений даже в условиях отрицательной мотивации.

**Ключевые слова.** Психические пространства, семантические характеристики, оценка сходств-различий.

## SEMANTIC CHARACTERISTICS OF THE ELEMENTS OF PSYCHIC SPACES AFTER NEGATIVE MOTIVATION

Orekhov A.N. Tetik L.V.

Lomonosov Moscow State University

**Summary.** The article describes an experiment to identify the stability of the characteristics of the elements of human psych spaces. For example, the simple shapes – elements of the space of representations – a method is demonstrated for evaluation of the relationships of the semantic distances by means of subjective assessments of similarities-differences of images. The results of the experiment show in favor of the hypothesis of the stability of the elements of the representation space even in the conditions of negative motivation.

**Keyword.** Mental spaces, semantic characteristics, assessment of similarities and differences.

В экспериментальной психологии более или менее разработаны методы подготовки проведения валидных исследований (Готтсданкер, 1982, Дружинин, 2000).

Однако проверка гипотез с целью выявления семантических характеристик объектов, отображающихся в элементы семантических пространств в теории (Орехов, 2006) имеет ряд специфических особенностей.

Согласно теории надо учитывать, что объект - элемент ситуации, с которым оперирует испытуемый, обычно отображается в его психике элементами минимум двух пространств: пространства Знаний и пространства Представлений. Это связано как с осознанием инструкции, которое невозможно без активации нужных Знаний, так и с тем, что большая часть информации об экспериментальной ситуации поступает испытуемому в виде сенсорного потока, который активирует соответствующие Представления. Поэтому даже самый «чистый» эксперимент со Знаниями человека, например, оценка сходств-различий абстрактных понятий, с неизбежностью «зашумлён» представлениями и наоборот. Понятно, в случае оценки семантических сходств-различий конкретных понятий этот шум становится ещё больше.

Кроме того, индивидуальные различия психических пространств людей, которые можно выявить, только в долгих и сложных индивидуально-диагностических исследованиях, делают и само выделение независимой и зависимой переменных, и отстройку от возмущающих воздействий крайне трудно осуществимой процедурой.

На практике это означает необходимость выбирать наиболее сложные и помехозащищённые экспериментальные схемы, с особой тщательностью относиться к процедурам оценки и интерпретации результатов.

Наше исследование проводилось в 2016 – 2018гг. по схеме двойного слепого опыта, т.е. ни испытуемые, ни экспериментатор, не знали ни истинных целей, ни рабочих гипотез, ни критериев проверки, ни способов интерпретации результатов.

В исследовании проверялись следующие гипотезы.

1. Семантические характеристики объектов, в нашем случае изображений простых геометрических фигур, в индивидуальном психическом пространстве, в нашем случае, в пространстве представлений, сохраняются, т.е. расстояния между элементами пространства представлений, отображающими фигуры, остаются относительно постоянными.

Здесь важно отметить два момента. Во-первых, пространство представлений любого человека – многомерно, поэтому вычислить точные расстояния между его элементами, довольно сложная задача. Во-вторых, теория постулирует, что сами эти расстояния относительно постоянны только в локусе (выделенной области, подмножестве) пространства представлений. В-третьих, каждый элемент пространства представлений – область, а не точка, поэтому при измерении мы получим некую совокупность расстояний, различающихся между собой тем больше, чем обширнее области сравниваемых представлений.

В нашем случае это - представления, отображающие простые фигуры. А локус пространства представлений будет задаваться ситуацией сравнения простых фигур.

Отсюда следует, что если человек сравнивает простые фигуры и определяет сходство-различие между ними по некоторой шкале, то повторив, например, через неделю, сравнение тех же фигур с определением сходства-различия по той же шкале, человек с вероятностью превышающей 0,5 получил бы близкие результаты.

Таким образом, согласно гипотезе 1 последующие проверки должны подтвердить сохранение (малое различие) расстояний между отображениями сравниваемых простых фигур при первом и втором тестировании.

Надо учесть, что на результаты могут повлиять многие неконтролируемые факторы, в частности, а) неустойчивость семантических областей объектов в индивидуальном пространстве; б) различие между заявленными и истинными значениями сходств-различий. Неустойчивость семантических областей объектов в индивидуальном пространстве возникает, во-первых, в силу несогласованности признаков, по которым оцениваются сходства-различия в разные моменты времени (разные основания классификации).

Например, если испытуемый будет сравнивать фигуру 1 с фигурой 2 по количеству углов, фигуру 2 с фигурой 3 по количеству линий, а фигуру 1 с фигурой 3 по тому, напоминает ли ему фигура пространственный или плоскостной объект, численные выражения различия для разных проб будут значимо различаться.

Во-вторых, неустойчивость возникает под воздействием личностных факторов.

Например, фигуры 1 и 2 могут напоминать испытуемому что-то существенное (эффект голо), а фигура 3 – нет.

В-третьих, неустойчивость провоцируют ситуационные факторы. Например, возникшая под влиянием экспериментатора или из-за «недопонятости» показателей, по которым надо ориентироваться, в момент оценки сходства-различия 1 и 2 фигур или в силу иных причин отрицательная эмоция теоретически может исказить оценку сходства-различия.

С последним связана вторая гипотеза исследования.

Отрицательные эмоции низкой и средней интенсивности не искажают семантических расстояний.

Обе эти гипотезы проверялись нами в рамках исследования устойчивости семантических расстояний на разном материале.

Здесь мы кратко рассмотрим эксперимент на материале методики Виткина, предполагающей, поиск простой фигуры в сложной. Этот эксперимент был подготовлен и осуществлён нами с учётом сделанных выше замечаний.

Испытуемым, ими были студенты разных групп факультета психологии МГУ в количестве 68 человек, на мониторе предъявлялись сложные фигуры, и набор простых фигур (5 изображений), из которых надо было найти ту, которая представлена в сложной (методика Виткина).

Помимо стандартной инструкции по этому заданию, испытуемым давалась следующая инструкция:

«Сравните простые фигуры между собой и выберите из них фигуру в наименьшей степени отличную от той, которую вы увидели в сложной и ту, которая в наибольшей степени отлична от той, которую Вы увидели в сложной. И оцените их степень различия попарно по 10-ти балльной шкале, где 1 –наименьшая степень различия, 10 – наибольшая степень различия».

Задание состояло из 30 проб (30 индивидуальных опытов отыскания простой фигуры в сложной). Каждый испытуемый выполнял задание и сравнивал фигуры самостоятельно, независимо от других. Данные каждой пробы каждого испытуемого фиксировались в специальном протоколе. После выполнения задания протоколы собирал экспериментатор и к испытуемому они больше не попадали.

После выполнения задания, экспериментатор сообщал испытуемым следующее: «Что касается сравнения фигур по методике Виткина! Ваши результаты меня неприятно удивили! Даже при сравнении таких, казалось бы простых фигур наделали ошибок, например, не учитывали полюса шкалы от 1 до 10, или в оценку включали пробный вариант, который не учитывается в основном исследовании. Или, например, как можно, увидев в сложной фигуре простую под №4, говорить, что наиболее отличающаяся от неё фигура - №4!!! И сравнение большинство из Вас делает, мягко говоря, некорректно! Совершенно непонятно по какому основанию ведётся сравнение на предмет похожести и отличия!». Это сообщение делалось эмоционально, и по нашему замыслу, должно было вызвать у испытуемых отрицательные эмоции.

Вторая серия опытов проводилась через неделю после первой, при этом предполагалось, что области в пространстве представлений, отображающие простые фигуры существенно не изменятся, но сами численные значения различий фигур, которые определял испытуемый в первой серии, забудутся, как нерелевантная информация.

Во второй серии испытуемые получали ту же инструкцию, что и в первой, также выполняли задание по отысканию простых фигур в сложной.

После каждой пробы, каждый из них выполнял сравнение выделенных им в данной пробе простых фигур согласно инструкции. Данные каждого заносились в протокол. Вторая серия отличалась от первой только количеством проб, их было меньше, от 5 до 30 в зависимости от студенческой группы.

После проведения эксперимента двое экспертов – психологов проводили независимую оценку различий фигур отысканных и выбранных в качестве наиболее похожей и наиболее отличной от фигуры, найденной в сложной, каждым испытуемым в каждой пробе. Причём психологи оценивали сходство каждой фигуры, выбранной испытуемым в первой серии, и соответствующей фигуры (фигуры из той же пробы) выбранной им во второй серии. Указанное сходство оценивалось по шкале от -1 (полностью отлична) до 1 (идентична).

Данные обрабатывались компьютерной системой АлНикОр с использованием СПСС-18.

При обработке использовались следующие первичные шкалы:

До\_1\_2 (субъективное отличие 2ой фигуры от 1ой до получения отрицательной мотивации);

До\_1\_3 (субъективное отличие 3ий фигуры от 1ой до получения отрицательной мотивации);

До\_2\_3 (субъективное отличие 3ой фигуры от 2ой до получения отрицательной мотивации);

После\_1\_2 (субъективное отличие 2ой фигуры от 1ой через неделю после получения отрицательной мотивации);

После\_1\_3 (субъективное отличие 3ий фигуры от 1ой через неделю после получения отрицательной мотивации);

После\_2\_3 (субъективное отличие 3ой фигуры от 2ой через неделю после получения отрицательной мотивации);

Эксперт1\_1\_1 (субъективное сходство 1ой фигуры до получения отрицательной мотивации и 1ой через неделю после получения отрицательной мотивации)

Эксперт1\_2\_2 (субъективное сходство 2ой фигуры до получения отрицательной мотивации и 2ой через неделю после получения отрицательной мотивации)

Эксперт1\_3\_3 (субъективное сходство 3ей фигуры до получения отрицательной мотивации и 3ей через неделю после получения отрицательной мотивации)

Эксперт2\_1\_1 (субъективное сходство 1ой фигуры до получения отрицательной мотивации и 1ой через неделю после получения отрицательной мотивации)

Эксперт2\_2\_2 (субъективное сходство 2ой фигуры до получения отрицательной мотивации и 2ой через неделю после получения отрицательной мотивации)

Эксперт2\_3\_3 (субъективное сходство 3ей фигуры до получения отрицательной мотивации и 3ей через неделю после получения отрицательной мотивации)

Здесь мы приведём только результаты эксперимента, относящиеся к двум высказанным выше гипотезам.

Наиболее ёмко эти результаты отразились в протоколе анализа, проведённого компьютерной системой АлНикОр. Ниже - выдержка из этого протокола.

«Результаты анализа по данным от 10-ноя-2018 22:32:56.

Номер факторного решения 8.

Надёжность факторного решения (КМО) 0,799000024795532.

Всего использовано шкал: 12 .

Это - После\_1\_2 , После\_1\_3 , После\_2\_3 , Эксперт1\_1\_1 , Эксперт1\_2\_2 , Эксперт2\_1\_1 , До\_1\_2 , До\_1\_3 , До\_2\_3 , Эксперт2\_2\_2 , Эксперт2\_3\_3 , Эксперт1\_3\_3 .

Выделено 3 фактора.

Фактор F1 (вес 5,098 и процент объясняемой дисперсии 42,483) включает:

После\_1\_2 (вес 0,839), После\_1\_3 (вес 0,941), После\_2\_3 (вес 0,863), До\_1\_2 (вес 0,926), До\_1\_3 (вес 0,911), До\_2\_3 (вес 0,916), ).

Фактор F2 (вес 2,881 и процент объясняемой дисперсии 24,006) включает:

Эксперт1\_1\_1 (вес 0,735), Эксперт1\_2\_2 (вес 0,88), Эксперт2\_1\_1 (вес 0,709), Эксперт2\_2\_2 (вес 0,882), ).

Фактор F3 (вес 2,179 и процент объясняемой дисперсии 18,159) включает:

Эксперт2\_3\_3 (вес 0,895 Эксперт1\_3\_3 (вес 0,908) .».

Отметим, что в фактор F1 попали все субъективные отличия фигур, как в первой, так и во второй серии, причём с очень высокими весами (минимальный 0,863). Это означает, что оценки различия соответствующих фигур взаимосвязаны.

Учитывая то, что говорилось выше об особенностях пространства представлений человека, а также о влиянии многих неконтролируемых факторов, полученные результаты можно считать данными в пользу обеих гипотез.

Итак, результаты нашего эксперимента свидетельствуют о том, что, во-первых, взаимоположение репрезентаций изображений в пространстве представлений человека сохраняется, а во-вторых, не очень интенсивные отрицательные эмоции не оказывают на него негативного влияния.

## Литература:

2. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. - М.: Изд-во МГУ, 1982, 464с.
3. Gottsdunker R. Osnovi psikhologicheskogo expermenta. - М.: Izd-vo MGU, 1982, 464s.
4. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 2000, 320с.
5. Drujinin V.N. Experimentalnaya psikhologiya SPb.: Piter, 2000, 320s.
6. Орехов А.Н. Моделирование психических и социально-психологических процессов: номотетический подход. Дисс....доктора психол. наук М, 2006.
7. Orekhov A.N. Modelirovanie psikhicheskikh i socialno-psyrhologicheskikh processov: nomoteticheskij podhod. Dis...doctora psychol. nauk M, 2006

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ САМОЧУВСТВИЕ ЛИЧНОСТИ И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИЕ<sup>2</sup>

Харитоновна Е.В.

ФГБУН «Институт психологии РАН»

**Аннотация:** В статье рассматривается понятие «психологическое самочувствие личности». Показано, что формирование и проявление психологического самочувствия личности связано с внешними и внутренними условиями. Индивидуально-психологические составляющие самочувствия личности определяются его самосознанием, самопознанием, самопониманием. Важным критерием является направленность человека в будущее, наличие смыслообразующих целей определяет актуальное состояние человека и его психологическое самочувствие

**Ключевые слова:** психологическое самочувствие личности, самосознание, самопознание, самопонимание, самочувствие, смысл жизни.

## PSYCHOLOGICAL GENERAL STATE OF THE PERSON AND ITS COMPONENTS

Kharitonova E. V.

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences

**Summary:** The article deals with the concept of «psychological well-being of a person». It is shown that the formation and manifestation of a person's psychological well-being is related to external and internal conditions. Individual-psychological components of a person's self-feelings are determined by his self-awareness, self-knowledge, self-understanding. An important criterion is the direction of a person in the future, the presence of meaning-determining goals determines the actual state of a person and his psychological state of health

**Keywords:** psychological well-being of personality, self-awareness, self-knowledge, self-understanding, self-feeling, meaning of life.

В качестве объекта исследования в последние годы все чаще выступают субъективные личностные переменные, что, безусловно, является закономерным отражением запроса современной психологической науки и практики. Одним из наиболее перспективных вопросов представляется рассмотрение «психологического самочувствия личности». В настоящее время большое количество работ посвящено анализу «социального самочувствия» или «социально-психологическому самочувствию» личности, акцент рассмотрения проблемы в данных работах сфокусирован на внешнем, социальном воздействии на человека и исследования проведены либо в рамках социологии, либо социальной психологии. (В.Э. Бойков, Б.В. Дубина, Ж.Т. Тощенко, С.В. Харченко, А.А. Русалинова, Г.М. Зараковский, А.Е. Петрова и др.) Полагаем, что обращение к внутренним, «глубинным» детерминантам самочувствия личности поможет определить взаимоотношения «человека» и «мира» с субъективной стороны.

О значимости такого подхода писал С.Л. Рубинштейн: «Человек не только находится в определенном

<sup>2</sup> Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 18-013-00815

отношении к миру и определяется им, но и относится к миру и сам определяет это свое отношение, в чем и заключается сознательное самоопределение человека. Важна не только его обусловленность объективными условиями, но и различие позиции субъекта...» (Рубинштейн, 1997, с. 83). В тоже время позиция субъекта всегда тесно связана с ситуацией, с изменениями, происходящими в обществе, которые также влияют и изменяют человека. Несмотря на: «...детерминированность человека, его свойств, его решений...» (там же, с.87), его собственная роль в дальнейшем самоопределении помогает ему справиться с настоящим, переосмыслить прошлое и прогнозировать будущее.

Осмысление понятия «психологическое самочувствие личности» невозможно без его дифференциации от сходных существующих понятий: «социально-психологическое самочувствие личности», «психологический потенциал индивида», «субъективное качество жизни», «психологическое благополучие личности». Каждое из которых имеет свое содержательное наполнение, но не исчерпало глубину исследовательского потенциала.

Понятие «самочувствие» можно встретить во многих научных публикациях в медицине, философии, социологии, педагогике, психологии, широко используется это понятие и в быденной речи. «Самочувствие – ощущение психологического и физиологического комфорта» (Большая психологическая энциклопедия, 2007, с. 409).

Социальное самочувствие складывается у человека на основе его субъективного представления о своем социально-экономическом положении, которое, в свою очередь определяет его эмоционально-психологическое состояние и отражается в его деятельности.

Описывая социальное самочувствие человека, как социально-психологический феномен А.А. Русалинова определяет это понятие, следующим образом: «Социальное самочувствие личности – интегральная личностная характеристика, представляющая собой общее состояние человека, в котором отражается сознание и переживание им современной ситуации в социуме, своего личного положения в нем и намерения в той или иной мере активно участвовать в ее развитии» (Русалинова, 2013, с.52). На основе социального самочувствия формируется поведенческая стратегия личности в целом.

Большой интерес для нас представляет определение социально-психологического самочувствия человека: «...это его обычное повседневное эмоционально-психологическое состояние, которое определяется не только удовлетворенностью составляющими образа жизни (уровнем жизни, ее качеством, стилем), но и реализацией социальной справедливости распределения приоритетов социального вознаграждения в обществе» (Сорокина, 2017, с.691).

Концепция психологического потенциала личности в отечественной науке чаще всего рассматривается в рамках психологии труда и инженерной психологии, в обобщенном виде психологический потенциал личности – это совокупность психологических свойств личности, которая способствует успешной жизнедеятельности человека и его реализации в профессиональной сфере. Жизненный потенциал индивида – комплекс тех свойств человека, которые лежат в основе его возможности осуществлять жизнедеятельность с тем или иным уровнем активности и полноты самореализации. Жизненный потенциал складывается из трех компонентов:

1. Физиологический (уровень общего физического развития и здоровья, резервные возможности организма, выраженность биологических потребностей);
2. Психологический (уровень общей активности, достижительной мотивации и самоэффективности личности, уровень общих способностей, выраженность базовых психологических потребностей);
3. Культурный (уровень освоения общечеловеческой культуры, включая систему ценностей, нравственные нормы и идеалы, общую образованность, выраженность высших (духовных) психологических потребностей) (Зараковский, 2009).

В Международной энциклопедии, посвященной человеческому потенциалу (Encyclopedia of world problems and potential, 1991), психологический потенциал индивида – это: «Способность индивида к самовыражению, самоактуализации и самореализации. Это характеризуется способностью к

адекватному восприятию окружающей реальности, к спонтанности реагирования, самоутверждению (пониманию самооценности), четкому выделению себя из социума, к независимости и самостоятельности и в отношении культуры и природной среды, наличием социального чувства, заинтересованным, доброжелательным отношением к другим людям, этнической определенностью, уверенностью в себе, чувством юмора и креативностью» (цит. по Зараковский, 2009, с. 119). Безусловно, психологический потенциал личности можно считать одной из составляющих психологического самочувствия личности.

Еще одно понятие социологов «качество жизни» приобрело психологические характеристики при введении в его анализ объективной и субъективной стороны и появлением нового термина «субъективное качество жизни». Субъективное качество жизни трактовалось как субъективное благополучие, т.е. субъективная оценка людьми своего качества жизни или ее отдельных аспектов. Для анализа субъективного качества жизни обычно рассматривают такие показатели как: самооценка качества жизни; «уровень счастья» и «уровень удовлетворенностью жизнью»; баланс положительных и отрицательных эмоций, испытываемых человеком за определенный, достаточно большой промежуток времени. Несмотря на многочисленные исследования до настоящего времени критерии анализа счастья человека представляются относительными и не исчерпывающими глубины понятия.

Понятие «психологическое благополучие личности» наиболее популярно в современной психологии, оно имеет множество определений как в зарубежной психологии (Н. Брэдбурн, Э. Динер, К. Рифф и др.), так и в отечественной психологии (И.В. Дубровина, А.В. Воронина, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова и др.).

«Радость, счастье, благополучие, удовлетворение, комфорт – понятия, относящиеся к субъективным переживаниям человека о процессах, происходящих в его жизни и определяющих состояние его психологического благополучия» (Дубровина, 2016, с.5). Психологическое благополучие человека всегда субъективное ощущение, которое связано с удовлетворенностью самим собой и своей жизнью. Это экзистенциальные переживания человека по отношению к его собственной жизни. Но психологическое благополучие определяют, как внутренние, так и внешние детерминанты, например социально-экономические условия жизни человека.

По мнению, К. Рифф психологическое благополучие определяет счастье человека, а для его осуществления необходимо соблюдение следующих условий: 1. Самопринятие. 2. Позитивное отношение к другим. 3. Автономия. 4. Управление средой. 5. Смысл жизни. 6. Личностный рост.

В исследованиях внутренних детерминант психологического благополучия личности в отечественной психологии выявлена его связь со смыслом жизни, тревожностью, эмоциональной стабильностью, самопринятием (Корниенко, 2014).

Таким образом, можно сделать вывод, что внутренние индивидуально-психологические характеристики личности входят в содержательные определения рассматриваемых нами понятий, но не ограничиваются ими, включая в обязательном порядке, выделяя их в первую очередь, воздействия внешние на человека. Психологическое самочувствие личности, на наш взгляд, определяется в первую очередь, именно внутренними психологическими особенностями личности, которые, безусловно, формируются под воздействием извне, а далее и проявляется в зависимости от тех или иных условий жизни человека.

Психологическое самочувствие зависит от того, что субъект думает о себе, в нем отражается состояние здоровья, стиль деятельности и общения с другими. Нормальное психологическое самочувствие не ограничивает действия человека, но при его ухудшении возникает желание ограничить связи с внешним миром, желание уйти в себя, стремление к изоляции. Общим проявлением изменения психологического самочувствия личности под влияние внешних условий является изменение субъективного отношения к себе, к ситуации, смене активности, снижению контактов, нарушением в отношении временной перспективы.

Самочувствие человека в целом детерминировано влиянием нескольких составляющих: микросредой (социально-экономическое состояние общества), мезо- и микросредой (особенностями ближайшего

социального окружения) и, на наш взгляд, самый значимый фактор субъективные особенности самого человека. О такой тесной взаимосвязи влияний писал С.Л. Рубинштейн: «Личность как сознательный субъект осознает не только окружающее, но и себя в своих отношениях с окружающим. ...в плане психологического изучения личности – вопрос о ее самосознании, о личности как «я», которое в качестве субъекта сознательно присваивает себе все, что делает человек, относит к себе все исходящие от него дела и поступки и сознательно принимает на себя за них ответственность в качестве их автора и творца. Проблема психологического изучения личности не заканчивается на изучении психических свойств личности – ее способностей, темперамента и характера, она завершается раскрытием самосознания личности» (Рубинштейн, 1999, с.635).

Самосознание человека системное образование, вершина человеческой психики, представляет собой продукт развития самого человека, включает в себя разнообразные структурные элементы: самоотношение, самопонимание, самопознание, самооценка, самопринятие, саморегуляция, самоконтроль и другие. Совокупность этих элементов в свою очередь и находит свое выражение в психологическом самочувствии личности. Не просто удовлетворенность собой в той или иной момент жизни, а основанное на самопонимании особенностей своего поведения, своих способностей, уровня притязания, прогнозирования последствий своей деятельности.

Для психологического самочувствия личности самопознание, самопонимание и в дальнейшем самопринятие имеют ключевое значение. Самопознание выступает как: «...сложный, многоуровневый процесс, индивидуализированно развернутый во времени. Очень условно и в самой общей форме его можно разделить на два основных уровня. На первом уровне самопознание осуществляется через различные формы соотнесения самого себя с другими людьми... внутренними приемами такого самопознания являются самовосприятие и самонаблюдение. Однако на стадии более или менее зрелого самопознания включается и самоанализ (Чеснокова, 1977, с.95).

Самопознание служит для накопления знаний, анализа и категоризации знаний о себе, но без самопонимания: «которое относится скорее к осмыслению этой информации, приданию ей смысла, ее объяснению, рассмотрению возможных причин и следствий» (Знаков, 2016, с. 240) представляется неполным и неспособным к регуляции в дальнейшем. Так как понимание необходимо человеку для того, чтобы определить самого себя, свое место в мире, свое предназначение. «Понимая мир, человек должен понять себя не как объект, а осознать изнутри, со стороны своего существования» (Знаков, 2016, с.241).

Для психологического самочувствия личности проблема самопонимания и интерпретации знаний о себе, вероятно, имеет решающее значение. Достоевский отразил эту связь словами Раскольникова: «Кто я? Тварь дрожащая или право имею?» От интерпретации знания о себе зависит то, как человек преодолевает жизненные трудности, будет ли он активен, наличие у него позитивной установки и чувства персонального контроля за собственную жизнь.

Еще одним важным компонентом, определяющим психологическое самочувствие является осознание личности себя во времени, которое также включено в систему самосознания. Тот временной промежуток, который представляется значимым для личности, в котором видится основной смысл существования человека, оказывает контролирующее и направляющее воздействие на поведение, особенности переживаний и эмоциональный фон.

С. Л. Рубинштейн отмечал, что событийное содержание субъективной картины жизни характеризует направленность личности, смысл и цели ее жизни. Наличие субъективной картины жизненного пути является психологическим критерием личностной зрелости. Субъективная картина жизненного пути является психическим образом, в опоре на который личность самостоятельно управляет собственной жизнью.

Психологическое самочувствие личности связано, таким образом, с его направленностью в будущее, что выражается в понятиях «временная перспектива», «жизненный план», «жизненная перспектива», «жизненная программа» и связано с системой целей личности. Чем более насыщено

будущее целями, тем активнее настоящее, которое формирует «уверенность в завтрашнем дне».

В настоящее время понятие «психологическое самочувствие» употребляется в качестве характеристики психологического комфорта внутреннего состояния индивида, а также его сознания с точки зрения эмоционально-оценочного отношения к реальности. Психологическое самочувствие является сложным образованием, в нем отражаются чувства и настроения человека, которые, в свою очередь, определяются и внешними условиями: общественной ситуацией в государстве, городе, социально-экономическими условиями, но способность человека преодолевать жизненные трудности, выбирать определенную стратегию совладания, справляться с собственными эмоциями в большей степени зависит от индивидуально-психологических характеристик личности, его самосознания.

Следующим этапом изучения психологического самочувствия личности станет эмпирическое исследование. Представляется, что изучение психологического самочувствия личности является одной из значимых проблем психологической науки, так как рассматривает личность системно и целостно, как уникальное проявление неповторимого жизненного опыта человек, его внутреннего мира и индивидуальным способом реагирования на обстоятельства своей жизни.

#### Литература:

4. Большая психологическая энциклопедия. – М.: Эксмо, 2007.
5. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования. – СПб: Нестор-История, 2016.
6. Зараковский Г.М. Качество жизни населения России: Психологические составляющие. – М.: Смысл, 2009.
7. Знаков В.В. Психология понимания мира человека. – М.: Изд-во: «Институт психологии РАН», 2016.
8. Корниенко Д.С. Личностные предикторы психологического благополучия // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11-2. – С. 429-432.  
URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35541> (дата обращения: 05.09.2018).
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 1999.
10. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997.
11. Русалинова А.А. Социальное самочувствие человека как социально-психологический феномен. – СПб.: Астерион, 2013.
12. Сорокина Е.Г. 2017. Самочувствие социальное. – Российская энциклопедия социальной работы (под общ. Ред. Е.И. Холостовой). ИТК «Дашков и К», 2017. – С. 691-692.
13. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977.

#### Literature:

1. Bolshay psixologicheskay enciklopedia. – М.: Eksmo, 2007.
2. Dybrovina I.V. Psixologicheskoe blagopolychie chkolnikov v sisteme sovremenogo obrazovania. – SPb: Nestor-Istoria, 2016.
3. Zarakovskiy G.M. Kachestvo qizni naselenia Rossii: Psixologicheskie sostavlayshie. – М.: Smisl, 2009.
4. Znakov V.V. Psichologia ponimania mira cheloveka. – М.: Izd-vo «Intityt psichologii RAN», 2016.
5. Kornienko D.S. Lichnostnie prediktori psichologicheskogo blagopolychia // Fundamentalnie issledovania. – 2014. - №11-2. – s. 429-432.

6. Rybinhtein S.L. Osnovi obshei psichologii. – SPb.: «Piter», 1999.

7. Rybinhtein S.L. Celovek I mir. – М.: Nayka, 1997.

8. Rysalinova A.A. Socialnoe samocystvie celoveka kak socialno-psichologicheskii fenomen. – SPb.: Asterion, 2013.

9. Sorokina E.G. Samocystvie socialnoe. – Rossiskay enciklopedia socialnoi raboti. ИТК «Dackov I K», 2017, s. 691-692.

10. Cesnokova I.I. Problemi samosoznania v psichologii. – М.: Nayka, 1977.

# **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ

Аргиропуло Д.С., Воронин С.В.

Сочинский государственный университет

**Аннотация:** В статье раскрывается значение эффективной коммуникации в системе «преподаватель - студент». Развитие коммуникативных навыков являются основным фактором адаптации студентов первого года обучения к обучению в вузе. Структура процесса общения преподавателя и студентов дает возможность педагогу выработать особый (индивидуальный) стиль психолого-педагогического взаимодействия со студентами, позволяющий успешно реализовать задачи и обучения, и воспитания.

**Ключевые слова:** адаптация, коммуникативные навыки, межличностные коммуникации, субъекты коммуникации.

## PSYCHO-PEDAGOGICAL BASES OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS OF STUDENTS OF THE FIRST YEAR OF TRAINING

Argiropulo D.S., Voronin S.V.

Sochi State University

**Summary.** In article the value of effective communication in the «teacher-the student» system reveals. Development of communicative skills are a major factor of adaptation of students of the first year of training to training in higher education institution. The structure of process of communication of the teacher and students gives the chance to the teacher to develop the special (individual) style of psychology and pedagogical interaction with students allowing to realize successfully a problem of both training, and education.

**Keywords:** adaptation, communicative skills, interpersonal communications, subjects of communication.

В настоящей статье мы ставим целью рассмотрение вопросов развития коммуникативных навыков студентов первого года обучения как одного из основных факторов адаптации к обучению в вузе, особенностей построения эффективной коммуникации в системе «преподаватель - студент». Этот аспект образовательной деятельности высшей школы выбран не случайно: именно первый курс решает задачи приобщения вчерашнего абитуриента к студенческим формам жизни.

Коммуникативные навыки определяются как навыки эффективного общения. К ним принято относить: способность легко устанавливать контакты, поддерживать общение, бесконфликтное взаимодействие, умение находить компромисс, не уступая собственных законных прав. Вопросы особенностей коммуникативных навыков разработаны в исследованиях таких отечественных психологов как Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, А.В. Батаршев, Л.И. Божович, В.Н. Куницын, Н.В. Казаринов, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, Б.Ф. Поршнев, Б.Д. Парыгин, Л.Д. Столяренко и др. Проблема межличностной коммуникации имеет исключительное значение для высшего профессионального образования будущих специалистов.

Всем преподавателям учреждений высшего образования из собственного опыта работы

известно, что взаимодействие со студентами первых курсов, педагогическое общение с ними имеет отличительные черты [3, с. 42].

Каждый первокурсник вступает во взаимодействие с новыми для себя субъектами коммуникации:

- индивидуально с сокурсниками и с группой;
- с преподавателя учебных дисциплин и в первую очередь с куратором группы;
- с администрацией факультета.

Это требует развития у бывшего абитуриента новых коммуникативных навыков.

Поведение студентов первого курса отличается высокой степенью конформизма, у них зачастую слабо развит дифференцированный подход к своим ролям [4, с.203].

Как показывают наблюдения педагогов и информация, полученная в беседах со студентами, первые 1 - 2 месяца в отношениях первокурсников с членами группы – это период определения «порога дозволенности» по отношению к каждому сокурснику. Индивид, присматриваясь к сокурсникам, определяет для себя, каким образом, позволительно строить коммуникативные взаимоотношения с каждым из окружающих. Это может быть:

- панибратство, характеризующееся фамильярностью и бесцеремонностью;
- деловое общение;
- деловые и дружеские взаимоотношения;
- общение с осторожностью;
- полное дистанцирование.

Стихийное развитие коммуникативных навыков первокурсников может привести к негативным последствиям. В связи с этим особую значимость приобретает психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов.

Особая роль в этом процессе принадлежит куратору студенческой группы. Наряду с обязательными и традиционными формами кураторской работы (изучение личных дел, встречи и беседы с первокурсниками, ознакомление с правилами внутреннего распорядка, структурой и традициями вуза, расселение в общежитие, проведение кураторских часов и др.) чрезвычайно значимой является деятельность по сплочению группы, развитию эффективных навыков коммуникации.

Длительным и чрезвычайно сложным процессом является объединение студенческой группы общей целью. В идеале эта цель принимается всеми членами. Взаимоотношения строятся по принципу «или мы сообща выиграем или все вместе проиграем». Большие возможности в этом направлении представляют все формы внеучебной занятости: спортивные соревнования, творческие и интеллектуальные конкурсы, экскурсии, походы, праздничные мероприятия [2, с.71].

Этому обязательно должен предшествовать этап первоначального знакомства первокурсников друг с другом. Практика показала, что эффективной является система адаптационных тренингов, поскольку правила тренинга позволяют на психолого-педагогической основе развивать коммуникативные навыки [2, с. 72].

Так, это правило к присутствующим обращаться по имени и не высказываться о них в третьем лице. Участники должны говорить исключительно правду. Тот, кто не имеет желания высказаться, имеет право промолчать.

Суждения необходимо формулировать от своего имени («Я считаю, что...»), не должно присутствовать безадресности («многие» (кое-кто, некоторые, все) относятся ко мне негативно»). Не разрешаются оценочные суждения по отношению к однокурсникам. Необходимо проявлять уважение к говорящему. Один высказывается – все остальные слушают, не перебивая.

На тренинге действует правило «Стоп», которое гласит, что любой может отказаться от участия в выполнении задания, не объясняя причины.

Таким образом, адаптивные тренинги позволяют развивать конструктивные навыки коммуникации первокурсников, способствуют сплочению студенческой группы и толерантному отношению к различным позициям окружающих.



Как показывает практика, коммуникация в системе «преподаватель - студент» зачастую требует коррекции и оптимизации.

Поведение значительной части первокурсников на учебных занятиях характеризуется настороженностью, замкнутостью и отдалённостью. Они с большим трудом идут на контакт. В противоположность этому, ряд студентов проявляет полное отсутствие субординации. Статус преподавателя для них не имеет значения. Третья группа обучающихся способна на конструктивное, деловое взаимодействие с педагогом. Они исполнительны и активны в учебной деятельности, охотно участвуют в беседах, дискуссиях.

Содержанием общения в процессе учебной деятельности является информация, которую преподаватель представляет студентам. Усвоение студентами содержания учебной дисциплины невозможно без постановки и эффективного решения коммуникативных задач.

Педагогическое общение включает три взаимообусловленных стороны: обмен информацией; взаимодействие в системе «преподаватель - студент»; эмоциональный фон образовательного процесса [4, с.202].

Опыт практической работы показывает, что преподаватель вуза не всегда выдвигает и осознает коммуникативные задачи, так как не обладает умениями представить коммуникацию как систему задач; не в полной мере способен изучать личность студентов. Поэтому применяет стереотипные оценки, организует однообразные способы взаимодействия, создающие монотонность в общении; использует большое количество дисциплинирующих, отрицательно окрашенных воздействий; не всегда ориентируется в нестандартных ситуациях, слабо владеет приемами вербального воздействия; не прилагает усилия к творчеству общения и т. п.

Эффективность коммуникативного взаимодействия в системе «преподаватель - студент» в значительной степени обусловлена его структурой, которая неразрывно должна быть связана со всей работой преподавателя, включающей:

- 1-й этап. Конструирование педагогом будущего общения с аудиторией.
- 2-й этап. Организация непосредственного коммуникативного взаимодействия.
- 3-й этап. Управление общением в развёртывающемся педагогическом процессе.
- 4-й этап. Анализ реализации системы коммуникативного взаимодействия.

Такая структура процесса общения преподавателя и студентов даст возможность педагогу выработать особый (индивидуальный) стиль психолого-педагогического взаимодействия со студентами, позволяющий успешно реализовать задачи и обучения, и воспитания.

Ввиду того, что педагогическое общение – это необходимость педагогической практики, то его технологией должен владеть каждый педагог вуза.

В связи с высокой значимостью развития коммуникативных качеств как для благополучного эмоционального состояния, успешной адаптации в социуме юношей и девушек, так и для их профессионального становления, необходимо повышенное психолого-педагогическое внимание к развитию коммуникативных навыков студентов, особенно первого года обучения.

Этому будут способствовать: моделирование педагогами учебных занятий с учётом трудностей адаптации первокурсников, проведение «круглых столов», научных конференций, применение интерактивных методов обучения, введение тренингов развития коммуникативных навыков, обеспечение участия первокурсников к социально-культурной жизни учебного заведения.

## Литература:

1. Бодалев, А.А. Психология общения. Энциклопедический словарь [Текст] / А.А. Бодалев. — М.: Когито-Центр, 2011. — 523 с.
2. Данилова, Е. Л. Особенности межличностных отношений в студенческой группе [Текст]

// Актуальные вопросы современной психологии: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — С. 70-72.

3. Евплова, Е.В. Как развивать коммуникативные навыки у студентов? [Текст] / Е.В. Евплова — Актуальные проблемы педагогики и психологии. — 2014. — №1. — с.41 — 45.

4. Зотова, И. В. Формирование коммуникативных умений у студентов в образовательном процессе [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). — Пермь: Меркурий, 2014. — С. 202-204.

5. Кузьмишкин А. А., Кузьмишкина Н. А., Забиров А. И., Гарькин И. Н. Адаптации студентов первого курса в вузе // Молодой ученый. — 2014. — №3. — С. 933-935.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ДИАЛЕКТИКИ РИТМОСТРУКТУРНОЙ  
ОРГАНИЗАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Афтимичук О.Е.

Государственный университет физического воспитания и спорта

Республики Молдова

**Аннотация.** Ритм связывает дискретные акты человеческой деятельности в непрерывную целостность. Учитывая, что целостный процесс профессионально-педагогической деятельности предполагает определенную этапность в своей реализации, которая повторяется во всех проявлениях работы преподавателя, можно констатировать его ритмический характер. Проявление же самого процесса осуществляется по законам диалектики. Это позволяет констатировать формирование ритма профессионально-педагогической деятельности согласно диалектическим законам.

**Ключевые слова:** ритм, деятельность, преподаватель физической культуры.

REGULARITIES OF THE DIALECTICS OF RHYTHMOSTRUCTURAL  
ORGANIZATION OF THE TEACHING ACTIVITY OF THE  
PHYSICAL CULTURE TEACHER

Aftimichuk O.E.

State University of Physical Education and Sports of the Republic of Moldova

**Summary:** Rhythm binds the discrete acts of human activity to non-continuous integrity. Considering that the whole process of professional and pedagogical activity presupposes a certain stage in its realization, which is repeated in all manifestations of the teacher's work, one can ascertain its rhythmic character. The manifestation of the process itself is carried out according to the laws of dialectics. This allows us to ascertain the formation of the rhythm of professional and pedagogical activity in accordance with dialectical laws.

**Keywords:** rhythm, activity, teacher of physical culture.

В современных условиях образовательный процесс студентов педагогических специальностей университета требует создания новых моделей, которые предполагают реализацию потенциала прагматического подхода как метода оптимизации образовательных систем, предусматривающего рассмотрение профессиональной подготовки с позиций личностных способностей студентов, ориентированных на достижение заданного качества продукта. В этом аспекте характеристики/показатели категории «ритм» представляют интерес для педагогических исследований.

Ритм демонстрирует объективную закономерность любого процесса, начиная со вселенной и имеющую продолжение во всем, что происходит в нашем мире. Он организует деятельность человека, как со стороны функциональных систем, так и внешней ее стороны, делая ее более продуктивной,

рациональной. При обучении трудовым и спортивным движениям важную роль играет процесс усвоения верного ритма двигательного действия, поскольку он определяет собой оптимальный вариант исполнения движения, что проявляется в сокращении процесса его автоматизации, в результате чего экономятся физические силы и нервная энергия человека.

Ритм связывает дискретные акты человеческой деятельности в непрерывную целостность. С этих позиций следует рассматривать и закономерности обучения, которые определяют собой существенные, объективные и устойчивые связи между составными компонентными дидактического процесса во всей своей совокупности. Внешние и внутренние закономерности обучения находятся в тесной взаимосвязи: изменение первых влечет к преобразованию вторых.

В процессе изучения научно-теоретической литературы в области философии, психологии, физиологии, педагогики (Виноградов, 1996; Кан-Калик, 1987; Леонтьев, 2005; Ухтомский, 2002 и др.), а также специализированных литературных источников других областей (Мейлах, 1974; Пэрна, 1925; Чубур, 2003 и др.), рассматривающих проблемы ритма, было установлено, что одни и те же ритмические закономерности прослеживаются как в природных, так и в социальных феноменах, многие из которых предопределяют собой процесс, где проявление ритмической характеристики обозначено периодичностью его циклов.

Так, физиологи А.А. Ухтомский (2002), Н. Винер (1983), Н.М. Амосов (1979), С.П. Курдюмов (Князева, Курдюмов, 2005) и др., отмечали значение ритмических процессов в работе функциональных систем организма человека и их настройки на единый ритм при объединении в целостный процесс.

Психофизиологи А.Р. Лурия (1974), Н.А. Бернштейн (2004), Ю.И. Александров (2013а,б) и др. акцентировали внимание на категорию «ритм», как на характеристику производимой деятельности.

В педагогике на ритмический характер проведения учебных занятий обращал внимание В.А. Кан-Калик (1987), отмечая его упорядоченность и организованность.

Данная позиция определила направление исследования для установления закономерностей ритмопостроения в системе физкультурного образования.

Любой цикл имеет свое начало, траекторию и завершение/конец. В свою очередь, траектория включает такие фазы, как развитие → вершина/пик → затухание (рис. 1).



Рис. 1. Известные циклы в различных областях науки (Александров, 2013а, с.8)

Это можно проследить в физиологических циклах: систола – протодиастолический период – диастола; в психологических: оптимизм – ажиотаж – разочарование; в психофизиологических: втягивание – устойчивая работоспособность – утомление.

Экономические циклы также слагаются из трех основных фаз: подъем – кризис – депрессия. Похожий расклад мы находим и в философии, сопоставляя развитие с прогрессом: становление – расцвет – деградация. В педагогической деятельности это соотносимо с ее этапами: подготовительный/

ориентировочный – исполнительный – оценочно-корректировочный/контрольно-регулирующий, а также с частями урока: *подготовительная часть – основная часть – заключительная часть*. Во всех представленных областях наблюдается трехфазное проявление любого из процессов. Даже в области искусства «несущий цикл» также представлен тремя категориями: *трагическое – прекрасное – низменное*, хотя и имеет несколько другое сопровождение.

Здесь можно отметить, что число «три» символизирует собой целостность, тройственную природу Мира, его разносторонность, триединство созидающих, разрушающих и сохраняющих сил Природы – примиряющее и уравнивающее их начало, счастливую Гармонию, творческое совершенство и удачу. Еще сирийский жрец и пророк Заратустра в VI-V в.в. до н. э. провозглашал «царствование» числа три во вселенной (Nigosian, 1993). Оно примечательно тем, что имеет начало, середину и конец, и что, по Аристотелю (Гайденко, 2009), является числом «Универсума», где данное понятие обозначает всю объективную реальность во времени и в пространстве, как совокупность объектов и явлений в целом, рассматриваемая в качестве *единой системы*.

Троичность считается самым простым вариантом «фазовости», поэтому три категории – это универсальный набор для множества наук, описывающих процессы. Как объясняет доктор философских наук, профессор Николай Николаевич Александров, «...здесь задан процессуальный трехфазовый модуль для одного цикла...» (Александров, 2013б, с.53). И поскольку процесс, по Гегелю (Рормозер, Френкин, 1996) представляет собой самостоятельный цикл, то можно говорить о трех фазах одного из системно-процессуальных циклов.

По конфирмации Н.Н. Александрова, «В общем виде «цикл» – это инвариантный способ маркировки, изображения понятия «процесс» (Александров, 2013а, с.7). А все процессуальные модели можно воспринимать и как циклические, и как спиральные. Недаром мы оперируем фразой: *Новое – это хорошо забытое старое*, которая в какой-то мере созвучна с законом диалектики: **Отрицание отрицания**. И это предполагает собой процессуальную спираль, которая может быть представлена разными формами: цилиндрической (рис. 2А), предполагающей постоянство и бесконечность и конической (рис. 2Б), отличающейся наличием статичной точки, или «0-го» начала, и динамичной воронки, уходящей в бесконечность.

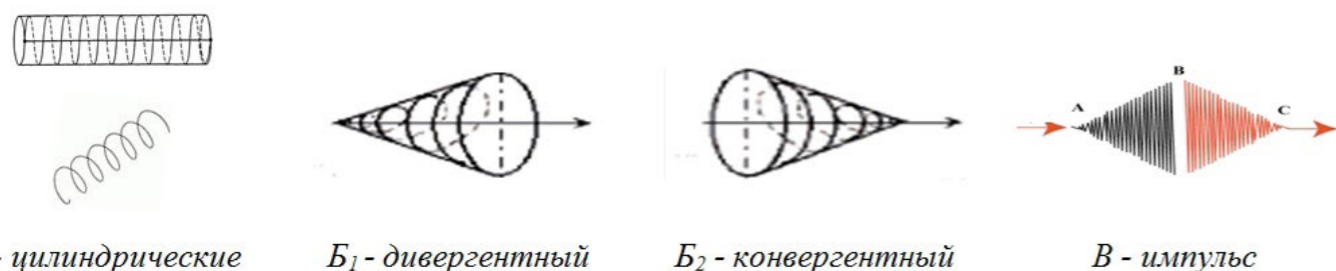


Рис. 2. Типы спиралей (Б – конические)

В свою очередь, различают *дивергентный* (рис. 2 Б1) и *конвергентный* (рис. 2 Б2) тип конической спирали, предполагающие два качественно разных процесса: «*центростремительный*» и «*центростремительный*», с положительной и отрицательной обратной связью. Здесь можно рассмотреть некие законы, как природы, так и социума, заключающиеся, в первом случае, в *развитии, наполнении, анализе* и т.д.; во втором – в *деградации, опустошении, синтезе* и т.д., противоположности которых находятся в тесном взаимодействии. При их совмещении образуется новая целостная ритмическая единица процесса-цикла, определяющая собой импульс (рис. 2В), как некое противоречие, без которого невозможно существование любой из развивающихся систем.

Окончание импульса в какой-либо системе означает ее переход в новое качество, что отражено в *ноосферной* теории В.И. Вернадского (2013). Это можно проследить по этапам развития общества,

которые представляют смену общественно-экономических формаций: *первобытнообщинный строй → государственно-общинный строй → рабовладение → феодализм → капитализм...*

Каждая из обозначенных формаций представляет собой один *цикл* (АС) в *форме* импульса (рис. 3), предполагающего *начало* (А) зарождения строя, его *развитие* (BAD), *кульминацию* (В) в развитии, *деградацию* (BCD), *завершение* (С) существования, переходящее в начальную точку зарождения следующего строя, что и предопределяет **Диалектические законы: единство и борьба противоположностей, отрицание отрицания**, предполагая окончание импульса в какой-либо системе как ее переход в новое качество, что обусловлено законом **перехода количественных показателей в качественные**.

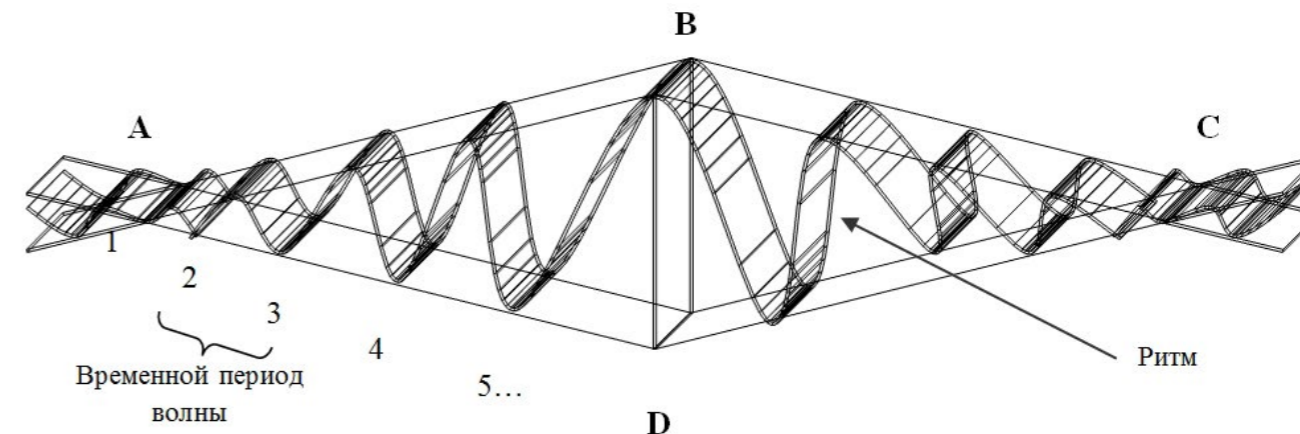


Рис. 3. Имманентное ритмообразование импульса

Внутреннее содержание Импульса представляет собой ритм одного цикла. Развитие общества происходит в соответствующем ритме смены формаций. Причем внутри каждой формации существует свой ритм прохождения этапов существования, где каждый из них также отличается индивидуальной ритмической основой, и т.д. На примере развития общества можно проследить ритмический характер развития любой системы, а значит, и любого существующего процесса. И поскольку любая деятельность есть процесс, закономерности ритма наблюдаются и непосредственно в любой деятельности человека.

С позиций педагогической деятельности это может предполагать ритм исполняемых профессиональных действий преподавателя, каждое из которых будет подразумевать определенный ритм педагогических операций, направленных на разрешение соответствующих педагогических ситуаций (рис. 4).

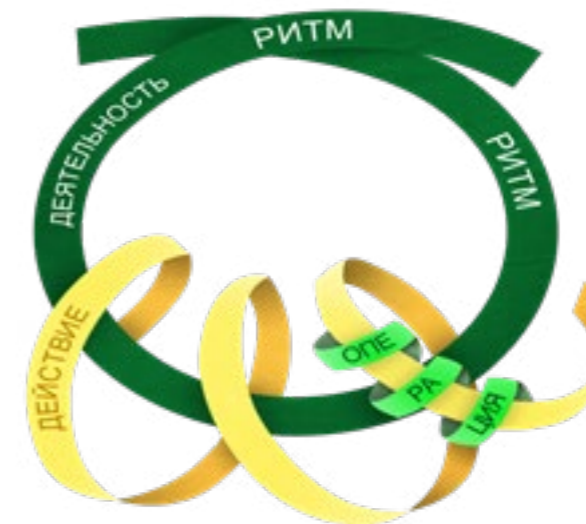


Рис. 4. Деятельностные структурные ритмокомпоненты (Афтимичук, 2011)

Таким образом, ритмовый характер развития любой системы, а значит, и любого существующего процесса, подчиняется диалектическим законам. В свою очередь, диалектические процессы развития по Л. Клинбергу подразумевают следующие признаки и характерные черты (1984, с. 74-75):

- «развитие как качественный процесс;
- развитие как самодвижение;
- противоречие, единство борьбы противоположностей как «источник» и движущая сила развития;
- развитие как отрицание отрицания;
- необратимость развития».

Это позволяет констатировать, что закономерности ритма сопоставимы с диалектикой развития.

К тому же, необходимо выделить и ряд параметров, определяющих специфику и характеристику ритма: периодичность, цикличность, повторность на более высоком уровне, спиральность, смена полюсности явлений, поступательное движение, последовательный порядок, развитие, адаптация (внутреннее к внешнему), экономичность.

Учитывая, что целостный процесс профессионально-педагогической деятельности предполагает определенную этапность (подготовительный, исполнительный, оценочно-корректировочный этапы) в своей реализации, которая повторяется во всех проявлениях работы преподавателя, можно констатировать его *ритмовый* характер. Здесь мы наблюдаем весь спектр характеристик ритма: *периодичность, цикличность, повторность, спиральность, волнообразность* и др., имеющих место в педагогическом процессе.

Так, понятие периодичности заключается в определении периодов деятельности, которые в школах и вузах могут быть представлены триместрами и семестрами в учебном году, в рамках которых решаются задачи, как общего, так и частного плана.

Если частные задачи будут варьировать в зависимости от временного учебного периода, то общие не исключают своего значения во всех периодах учебного года, что и дефинирует периодичность профессионально-педагогической деятельности.

*Цикличность* проявляется в оценивании знаний и умений учащихся (оперативное, текущее, итоговое), прослеживающееся в рамках каждого из триместров, а также за период всего обучения. Здесь цикл усматривает распределение временного ряда для организации и проведения каждого из видов оценивания, что закрепляет за собой понятие чего-то завершенного. При этом подобный цикл наблюдается по всем учебным дисциплинам.

*Повторность* в педагогической деятельности можно наблюдать при ее возобновлении либо в равноценных группах занимающихся, либо в новом учебном году. При этом, с приобретением профессионального опыта, а также в результате самосовершенствования, повторность в личностной педагогической деятельности осуществляется на более высоком уровне, что предполагает диалектическую спиральность. Каждый виток учебного процесса осуществляется на более профессиональном уровне.

Всякий процесс имеет начало и конец, между которыми осуществляются фаза развития, момент кульминации и фаза угасания. Затем все возобновляется в рамках этой же схемы. Такая форма течения какого-либо процесса определена *волнообразностью*. Об этом можно судить, рассматривая процесс обучения как обусловленную систему учебных дисциплин, каждая из которых представляет одну из фаз волнообразования. В рамках всякой дисциплины мы наблюдаем процесс накопления знаний, процесс воспитания умений с выходом на формирование навыка, что ассоциирует кульминацию. Затем для закрепления полученного образования наступает процесс торможения в плане получения новой информации и воспитания новых умений. Наступает фаза подготовки и сдачи экзаменов. С каждой новой дисциплиной процесс обучения возобновляется по изложенной схеме, что и демонстрирует волнообразный характер всей системы обучения.

Как видим, каждая из характеристик ритма имеет место в педагогической деятельности/процессе

и каждая из них может представлять категорию «*ритм*» согласно ее показателям. Учитывая, что ритм являет собой некое чередование и организацию во времени каких-либо элементов с определенной последовательностью и частотой, можно толковать *ритмопостроение* и в отдельно взятом учебно-воспитательном процессе, уроке.

Следуя диалектике педагогического процесса, формирование ритма профессионально-педагогической деятельности необходимо рассматривать, как с точки зрения *общих* положений, так и *частных/конкретных*.

Общие положения будут напрямую соотноситься с **диалектическими законами**.

В рамках **закона единства и борьбы противоположностей** ритмо-формирование педагогической деятельности будет проявляться в противоречиях ранее сложившихся устаревающих педагогических воззрений, концепций, практической организации учебно-воспитательного процесса и развивающимися на их основе новыми, современными, усложняющимися требованиями.

В случае *частного* видения ритмопостроения необходимо обратиться к конкретным дидактическим ситуациям, когда на фоне ранее сформированных представлений о проведении урока предлагается другой путь, усовершенствованный, для формирования профессиональной деятельности, заключающийся в разработке ритмо-компонентов всех ее иерархических уровней (рис. 5).



Рис. 5. Структурная организация дидактической деятельности учителя физического воспитания (Афтимичук, 2016)

Закон перехода количественных изменений в качественные, как пример, хорошо представлен в Проект-Модели структурного состава целостной дидактической деятельности учителя физической культуры (табл. 1). Здесь хорошо показаны количественные характеристики обозначенных деятельностей, которые являются оптимальными/качественными в контексте дидактической технологии, что предполагает интенсификацию профессиональной педагогической подготовки.

Таблица 1. Проект-модель структурного состава целостной

Мезо-дидактические ситуации	Количество		Виды микротекстов			Уровни координации		Уровни деятельности			Темп	Время
	Микро-тексты	Структурные единицы микро-текста	Организационные	Дидактические	Независимые	Слухо-речевые зрительный двигательный	Слухо-речевые зрительный	Репродуктивный	Адаптивный	Локально-моделирующий		
1. Ходьба (варианты)	32	64	12	12	8	8	24	8	16	8	60	64
2. Бег, прыжки (варианты)	32	64	12	12	8	8	24	8	16	8	60	64
3. Упр-я для мышц шейного отдела позвоночника	32	128	12	12	8	8	24	8	16	8	60	128
4. Упражнения для мышц плечевого пояса	32	128	12	12	8	8	24	8	16	8	60	128
5. Упражнения для мышц рук	32	128	12	12	8	8	24	8	16	8	60	128
6. Упражнения для туловища	32	128	12	12	8	8	24	8	16	8	60	128
7. Упр-я для мышц пояса нижних конечностей	32	128	12	12	8	8	24	8	16	8	60	128
8. Танцевальные прыжковые элементы	32	64	12	12	8	8	24	8	16	8	60	64
9. Упр-я для респираторной функции	6	64	6	4	6	4	4	8	8	4	60	64
<b>Итого:</b>	272	896	102	100	70	68	204	68	136	68	60	896
<b>Итого:</b>	100 %		37,5 %	36,8 %	25,7 %	25,0 %	25,0 %	75,0 %	50 %	25,0 %	Умеренный	14'55"

*Отрицание отрицания*, как диалектический закон, свидетельствует о рождении *нового* как хорошо забытом *старом*. И здесь ритмо-конструирование педагогической деятельности в нашем исследовании опирается на декларации таких педагогов-исследователей, как А.С. Макаренко (1984) и В.А. Кан-Калик (1987), о наличие ритма в учебно-воспитательном процессе, но не фундирующих ими данное явление. Разработки ритма деятельности в их изысканиях демонстрируют самостоятельные исследования профессиональной двигательной и коммуникативной деятельности, что в рамках целостной педагогической деятельности преподавателя по физической культуре детерминирует ее специфику.

Таким образом, обозначение **ритма** в деятельности преподавателя, с одной стороны, и его дифференцированное формирование в структуре деятельности учителя, с другой стороны, свидетельствует о повторении *старого* на *новом* более высоком уровне.

В заключении можно констатировать, что организующие и упорядочивающие функции категории «*ритм*» привлекают свое внимание исследователей различных областей науки, искусства, техники. С этих позиций, педагогика олицетворяет в себе две области: *науку* о воспитании и *искусство* воспитания человека, что обосновано ритмическим началом всего окружающего нас мира, где человек является его малой составляющей. Характеристика же актуальных проблем и задач инновационных образовательных процессов в профессиональном образовании, а значит и системы профессиональной подготовки, в нашем случае, специалиста физической культуры, невозможна без учета законов диалектического развития.

Таким образом, поднимается проблема воспитания умений *ритма педагогической деятельности* у будущих дидактических кадров по физическому воспитанию и спорту, что предполагает организацию серии новых исследований.

#### Литература:

1. Александров Н.Н. Циклическая динамика. Книга 2. Основные понятия циклической парадигмы: Монография. М.: Изд-во Академия Тринитаризма, 2013. 127 с.
2. Александров Н.Н. Циклическая динамика. Книга 4. Фазы цикла и матрицы истории: Монография. М.: Изд-во Академия Тринитаризма, 2013. 457 с.
3. Амосов Н.М. Алгоритмы разума. К.: Наукова думка, 1979. 223 с.
4. Афтимичук О.Е. Феномен ритма общения в коммуникативной деятельности учителя: Монография. Кишинёв: Valinex, 2011. 118 с.
5. Афтимичук О.Е. Характеристики ритма профессионально-педагогической деятельности // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка [Текст]. Вип. 139. Т. I. Чернігів: ЧНПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2016. С. 280-286.
6. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений [Текст]: Избранные психологические труды / Под ред. В.П. Зинченко. 2-е изд. М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2004. 688 с.
7. В.И. Вернадский и ноосферная парадигма развития общества, науки, культуры, образования и экономики в XXI веке: Коллективная монография / Под науч. ред. А.И. Субетто и В.А. Шамахова. В 3-х томах. Том 1. СПб.: Астерион, 2013. 574 с.
8. Винер Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине / Пер. с англ. И.В. Соловьева и Г.Н. Поварова; Под ред. Г.Н. Поварова. 2-е издание. М.: Наука; Главная редакция изданий для зарубежных стран, 1983. 344 с.
9. Виноградов М.И. Физиология трудовых процессов. М.: Медицина, 1996. 234 с.
10. Гайденок П.П. История греческой философии в ее связи с наукой. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 264 с.

11. Кан-Калик В.А. Техника педагогического общения [Текст]: Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского. М.: Педагогика, 1987. С. 14-48.
12. Клинберг Л. Проблемы теории обучения / Пер. с нем. М.: Педагогика, 1984. 256 с.
13. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Синергетическое мировидение. М.: КомКнига, 2005. 240 с.
14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
15. Лурия А.Р. Нейропсихология памяти. (Нарушения памяти при локальных поражениях мозга). М.: Педагогика, 1974. 312 с.
16. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т.т. / Сост. М.В. Виноградова, А.А. Фролов. М.: Педагогика, 1984. Т.4. 400 с.
17. Мейлах Б.С. Проблемы ритма пространства [Текст]: Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. Л.: Наука, 1974. С. 3-10.
18. Пэрна Н.Я. Ритм, жизнь и творчество. Л.-М.: Петроград, 1925. 143 с.
19. Рормозер Г., Френкин А.А. Новый консерватизм: вызов для России [Текст]: [пер. с нем.]. М.: Ин-т философии РАН, 1996. 236, [1] с.
20. Ухтомский А.А. Доминанта. Статьи разных лет. 1887-1939. СПб.: Питер, 2002. 448 с.
21. Чубур А.А. Ритмы в природе и в истории [Текст]: Краткий курс истории естествознания. Брянск: Издательский комплекс БФ МГСУ, 2003. 70с.
22. Aftimichuk O. Componential and structural content of integral didactic activity of physical education teacher // Sporto mokslas / Sport Science, 2016, No. 2(84). P. 35-41; DOI: <http://dx.doi.org/10.15823/sm.2016.18>.
23. Nigolian S.A. The Zoroastrian Faith: Tradition and Modern Research. Canada: McGill-Queen's University Press, 1993. 157 p.

## СОЗИДАНИЕ ПРОДУКТИВНОГО СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ СОЗИДАЮЩЕЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

*Джигга Н.Д., Джигга О.В.*

«БИП-Институт правоведения», Минск, Беларусь

**Аннотация.** Созидание характеризуется нами как процесс становления продуктивного субъекта образования в преобразовательной деятельности разных уровней продуктивности по генерированию и воплощению нового или воспроизводству модифицированных социально значимых материальных и духовных продуктов в соответствии с социально-профессиональными нормами и направленностью творческой активности, способствующих продуктивной актуализации природных потенциалов в создаваемых деятельностных продуктах и взаимосвязано с создающей визуализацией. Это взаимодействие субъект-субъектных отношений, отражающее полученный прогнозируемый результат; одна из естественных форм реализации субъектом образования потребности в поиске самоутверждения и признания другими; направленность на достижение социально значимых целей средствами создающей визуализации.

**Ключевые слова:** созидание продуктивного субъекта образования, мотивация достижения успеха, интеллектуальные возможности, ценности, духовные способности, создающая визуализация.

## CREATION OF PRODUCTIVE SUBJECT OF EDUCATION BY CREATION VISUALISATION

*Jiga N.D., Jiga O.V.*

BIP- Institute of Law, Minsk, Belarus

**Summary:** creation is characterized by us as a process of formation of a productive subject of education in the transformational activity of different levels of productivity in the generation and implementation of new or reproduced modified socially significant material and spiritual products in accordance with the social and professional norms and the direction of creative activity that promote the productive actualization of natural potentials in the created activity products with the creation visualisation. This is the interaction of subject-subject relations, reflecting the obtained predictable result; one of the natural forms of realization by the subject of education of the need to seek self-affirmation and recognition by others; focus on achieving socially significant goals of education by creation visualisation.

**Keywords:** creation of a productive subject of education, motivation to achieve success, intellectual abilities, spiritual abilities, creation visualisation.

### Введение

Истоки изучения созидательной деятельности связаны с работами Б.Г. Ананьева [1] и его последователей. Продолжение идей Б.Г. Ананьева по развитию созидательной деятельности нашло свое отражение в работах А.А. Деркача [2, с. 8] по повышению качества образования и ориентацию на акмеологическое развитие созидательной деятельности субъектов образования, Н.В. Кузьминой,

Н.Д. Джига, Е.Н. Жаринова [5, с. 38–39] и Джиги Н.Д. [3, с. 12] как нового научного направления акме-психологии созидания продуктивного субъекта образования. Должный вклад в изучение проблемы созидания средствами актуализации когнитивных процессов и взаимосвязи созидания с духовными способностями внесли Б.Г. Ананьев, В.Д. Шадриков [1; 8].

Созидающая визуализация является таким способом использования воображения, которая позволяет создать то, чего Вы истинно желаете – любви, полноты жизни, удовольствия, добрых взаимоотношений, вознаграждающей работы, самовыражения, здоровья, красоты, успеха, внутреннего мира и гармонии. Здесь нет ничего странного или необычного. Это естественная мощь Вашего воображения, которой Вы сознательно или неосознанно постоянно пользуетесь. Использование созидательной визуализации является ключом к естественной доброте и изобилию жизни, только к искренним, положительным намерениям.

### Основная часть

Проведенные нами исследования взаимосвязи созидания продуктивного субъекта образования с личностно-профессиональным самосовершенствованием (самоорганизация, самовоспитание, саморазвитие, самоуправление) эмпирически доказывают и научно обосновывают выявленную и корреляционно доказывают положительно сильную взаимосвязь компонентов созидания ( $p < 0,001$ ): – с саморазвитием ( $r_s = 0,90$ ), самоуправлением ( $r_s = 0,98$ ), самореализацией ( $r_s = 0,88$ ), самосовершенствованием ( $r_s = 0,86$ ), духовными способностями ( $r_s = 0,88$ ) и созидательной визуализации как скрытого управления [3, с. 188].

Результаты анализа динамики развития студентов по итогам контент- анализа показывают необходимость развития субъектности у всех субъектов образования в процессе личностно-профессионального самосовершенствования, раскрытия их потенциальных возможностей, успешного саморазвития созидательной деятельности средствами созидательной визуализации как скрытого управления и эффективности акме-технологии (рис.1).

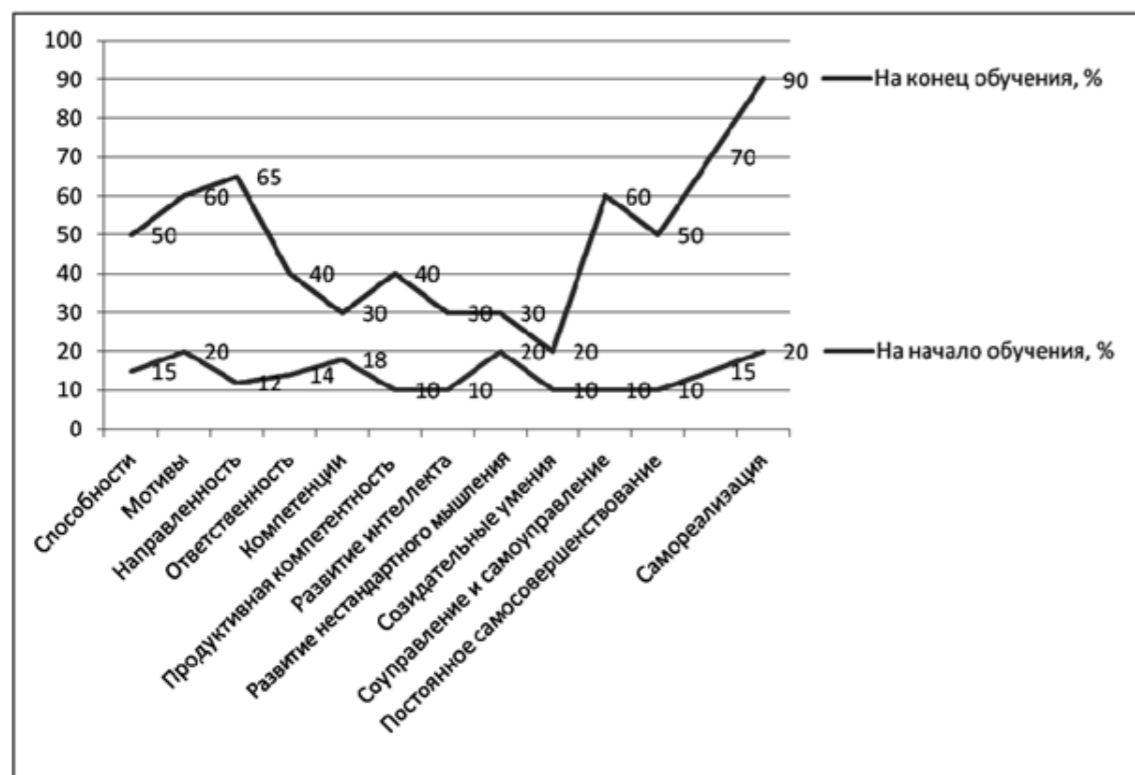


Рис.1.– Шкала № 1 «Продуктивные образы-результаты»

Данные рисунка 1 показывают динамику развития продуктивного образа-результата, способствующего развитию созидательной деятельности. При организованном психолого-акмеологическом обучении высокой результативности развития созидательной деятельности способствует динамика развития продуктивных образов-результатов: *способностей к созидательной визуализации как скрытого управления, мотивов, направленности, продуктивной компетентности, управления – соуправления – самоуправления, постоянного самосовершенствования и самореализации* [5, с. 38–39].

Скрытое управление часто преследует социально одобряемые цели и называется созидательным. Тогда обе взаимодействующие стороны оказываются в выигрыше. Манипуляция отличается от созидательной визуализации. **Манипуляция** – это скрытое управление в личных целях инициатора. Под определение манипуляции попадают так же и другие виды скрытого влияния. Негативная оценка манипуляции присутствует у большинства авторов, поскольку преобладает в сознании массового восприятия социумом. К определению о манипуляции можно отнести с противоречием. В трудах Е.Л. Доценко, Э. Шострома, Дж. Рудинова, Р. Гудина отмечается возможная положительная роль скрытого управления [4, с. 53; 7].

Рассмотрение манипуляции в качестве частного случая, разновидности скрытого управления снимает это противоречие: если действия инициатора производятся в интересах адресата (бросить пить, курить, употреблять наркотики и т.д.), то это социально одобряемое, созидательное скрытое положительное управление и его можно приветствовать; если же оно эгоистично – то это манипуляция, осуждаема в общественном восприятии сознания.

**Скрытое управление** – воздействие инициатора, при котором цель управления скрывается от адресата и тот принимает решение (выполняет действие), запланированное инициатором [4, с. 8].

Скрытое управление (СУ) преследует различные намерения и цели инициатора:

- выигрыш адресата и инициатора (ассервативное СУ);
- выигрыш адресата и проигрыш инициатора (альтруистическое СУ);
- выигрыш инициатора, проигрыш адресата (эгоистическое СУ – манипуляция).

В наше время существует множество исследований, общие тенденции которых раскрывают более 20 определений манипуляции. Большинство определений указывает на специфичность способа в управлении адресатом или на скрытый характер воздействия против воли и наносимый ущерб личности. Очевидным становится одностороннее преимущество в пользу инициатора, в котором адресат выступает в роли жертвы.

**Ассертивность** – способность уверенно и с достоинством отстаивать свои права и одновременно, не нарушая прав других людей [4, с. 40]. Поведение данного инициатора, не имеет цель причинить вред субъекту;

**Альтруизм** – действует правило нравственной деятельности, человек признает своей обязанностью ставить интересы других выше собственных, личных; готовность инициатора к самопожертвованию на добровольной основе [4, с. 28];

**Эгоизм** – ценностная ориентация субъекта с преобладанием меркантильных интересов в отражении личных потребностей. Проявление эгоизма инициатором в отношении субъекта или группе, использование их как оружие в достижении своих корыстных целей, противопоставление – альтруизму.

**Психологическое влияние** – это процесс и результат эффективного (успешного) психологического воздействия и взаимодействия, приводящих к изменению каких-либо особенностей личности объекта, его сознания, подсознания и поведения, его личностных свойств, соответствующих профессиональным требованиям [4, с. 11].

Другими словами, говоря о психологическом воздействии и взаимодействии, затрагиваются психологические механизмы, влияющие на активность человека как внешней, так и внутренней ориентации. В процессе психологического воздействия, как и в любом процессе манипулирования,

участвуют две стороны.

Как утверждает Э. Шострома «В любом из нас сидит манипулятор, достаточно лишь заглянуть внутрь себя и получше присмотреться» [7, с. 29–32]. Можно выделить основные типы: *диктатор, слюнтяй, калькулятор, прилипала, задира, славный парень, судья, защитник*.

Манипуляторы часто создают особую комбинацию ролей. Но есть и те, кто строго придерживается одного типа, включая свои принципы, в данном случае непременно появится и соответствующая ему поляризация, живая мишень.

По мнению Н.Д. Джиги, *созидательная визуализация* играет только положительную роль созидательного скрытого управления как вида психологического влияния при достижении желаемых преобразовательных намерений, положительных целей личностно-профессионального самосовершенствования и становления себя как личности, индивидуальности и субъекта деятельности [3].

Скрытое управление становится одобряемым, когда инициатор имеет созидательные намерения и в плане человеческих отношений проявляет ассертивность или альтруизм, социально не одобряемо – манипуляция – эгоистически скрытое управление людьми. Управлять людьми или собой – значит руководить, направлять, имея определенный статус, наделяющий особым полномочием власти; оказывать влияние – применяя определенное воздействие на кого-нибудь, обозначить высокий статус и авторитетные полномочия, порой вне зависимости от зоны своего пребывания, выражается сила авторитета, власти и морального воздействия.

Научно-исследовательская лаборатория «Созидание продуктивного субъекта образования» под руководством доктора психологических наук, профессора кафедры Джига Надежды Дмитриевны «БИП-Института правоведения» оказывает содействие, прививает осознанные потребности по самосовершенствованию, преобразованию студента и становлению его личности, индивидуальности, психологически зрелого субъекта и использованию созидательной визуализации только для благородных намерений, положительных целей.

Наша лаборатория работает над проблемой созидательной визуализации, чтобы достичь желаемую положительную цель своего саморазвития от «Я-реальное» к «Я-идеальному», «Я-профессионалу». Мы согласно индивидуальной программе осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта визуализируем постоянно свое преобразование согласно данной программы в удобном месте и времени согласно поставленной цели и представляем себя уже таким желаемым в будущем, но только здесь и теперь. Можем повторять свою установку: «Я этого уже достиг»... и представляем свой образ-результат уже сейчас. Созидательная визуализация способствует достижению поставленной цели, внутреннему путешествию к самореализации потенциальных возможностей, самоактуализации и личностному росту, мотивации достижения успеха.

Созидательная визуализация осуществляет положительную роль созидательного скрытого управления при достижении желаемых преобразовательных намерений, положительных целей. Представляй себя чаще и то, что хочешь получить. Желай себе и другим только добра и всегда заканчивай сеанс утверждением: «То, что я получу сейчас, улучшает не только мою жизнь, но и жизнь окружающих меня людей». Необходимо при каждом занятии созидательной визуализации произносить вслух перед собой как можно чаще следующие утверждения: «Я хозяйка своей жизни», «У меня есть все, что мне нужно», «Свет внутри меня творит чудеса в моей жизни», «Я уверена, что...», «Я здорова и счастлива», «У меня все получается», «Я стану...». Делай это до тех пор, пока эти утверждения не станут частью тебя и пока ты в них не поверишь безоговорочно. Мы притягиваем к себе то, во что верим.

Посылай свои положительные намерения постоянно во Вселенную.

*Таким образом, раскрывая модели скрытого управления и воздействия манипуляции, мы должны разобраться, какая из форм является созидательной, а какая несет разрушение и отрицательно воспринимается социумом.*

## ВЫВОДЫ

1. Каждое мгновение нашей жизни бесконечно созидательно, а возможности Вселенной безграничны. Отправьте во Вселенную Ваш чистый призыв и все, чего желает Ваше сердце, исполнится.

2. Созидательная визуализация является настоящим волшебством. Она включает понимание и самонастройку на естественные принципы и желания, управляемые нашей Вселенной, т.е. энергией, а также тренировку и использование этих принципов осознанно и творчески. Необходимо иметь желание обогатить свои знания и опыт и быть достаточно открытым для нового и изменения превзойдут все Ваши мечты.

3. Мысль – легкая, быстрая и подвижная форма энергии, а мышление подобно составлению детального плана, оно создает образ, соответствующий Вашему желанию, который магнетизирует и направляет физическую энергию на создание желаемого. Если Вы постоянно думаете о болезни, то в конечном итоге заболите, а если считаете себя прекрасной, то и станете такой.

4. Поскольку, каждому из нас присущ, в той или иной степени, манипулятивный потенциал, то актуальной является тема дальнейшего исследования о «Защите от манипулятора» [4, с. 29–32]. Рекомендуем изучить нижеприведенный список источников.

### Заключение

Намечены перспективы дальнейшего исследования структурных компонентов созидательной визуализации субъектов образования, концептуальной модели созидания акме-продуктивного субъекта образования акмеолого-управленческими средствами с целью осуществления положительной роли созидательного скрытого управления при достижении желаемых преобразовательных намерений, положительных целей, успехов.

### Литература:

1. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. *Деркач, А.А.* Самореализация – основание акмеологического развития / А.А. Деркач, Э.В. Сайко. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 224 с.
3. *Джиги, Н.Д.* Акме-психология созидания продуктивного субъекта образования / Н.Д. Джиги: монография. – Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. – 431 с.
4. *Доценко, Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М., 1996.
5. *Кузьмина (Головки-Гаршина), Н.В.* Акме-технология оценки студентами влияния дидактического акме-ядра преподавателя на их активность и созидание акме-ядра духовных продуктов в их свойствах, обеспечивших им успешное профессиональное развитие будущей созидательной деятельности / Н.В. Кузьмина, Н.Д. Джиги, Е.Н. Жаринова // Преподаватель XXI века. – Москва, 2011. – № 3. – С. 38–39.
6. *Шейнов, В. П.* Психология манипулирования / В. П. Шейнов. – Минск: Харвест, 2009. – 709 с.
7. *Шостром Э.* Человек – манипулятор. Внутренне путешествие от манипуляции к актуализации / Э.Шостром. – М., 2002.
8. *Шадриков, В.Д.* Психология способностей: хрестоматия / В.Д. Шадриков. – Москва: МПСУ, Воронеж: Модекс, 2012. – 467 с.



## МОТИВАЦИЯ И ОЖИДАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ПРИ ВЫБОРЕ ДЛЯ РЕБЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Дубовицкая Т.Д., Апарина И.В.*

Сочинский государственный университет, Сочи

**Аннотация.** Статья содержит отличия государственных, частных и семейных школ. У родителей всегда есть определенные ожидания, когда они выбирают школу для своего ребенка.

**Ключевые слова:** мотивация, психологическая готовность к школе, государственные школы, частные школы, семейные школы.

## THE MOTIVATION AND EXPECTATIONS OF PARENTS WHEN CHOOSING CHILD EDUCATIONAL INSTITUTIONS

*Dubovitskaya T. D., Aparina I. V.*

Sochi State University, Sochi

**Summary.** The article distinguishes between public, private and family schools. Parents always have certain expectations when they choose a school for their child.

**Keywords:** motivation, psychological readiness for school, public schools, private schools, family schools.

Одной из отличительных особенностей современной системы образования по сравнению с недавним прошлым является появление множества типов и видов образовательных организаций, в том числе негосударственных частных образовательных учреждений, оказывающих образовательные услуги, начиная с дошкольного возраста растущего человека и до глубокой старости, включая взрослых людей в систему непрерывного образования. Причем, негосударственные частные образовательные учреждения приобретают в обществе все большую популярность. Особенно это касается начальной школы. Родители все чаще предпочитают отдавать своих детей именно в данные образовательные организации. Право родителей самостоятельно выбирать форму обучения своих детей с учетом потребностей семьи и ребенка предусматривается законом «Об Образовании в РФ» № 273-ФЗ.

Несмотря на то, что государственные школы доступны для всех детей, находятся в большинстве случаев недалеко от дома, используют проверенные годами технологии обучения и организацию образовательного процесса, частные школы также имеют свои плюсы, на которые указывают многие авторы [3].

В частности, это такие отличия.

1) Хотя государственные и частные школы работают по одним и тем же программам, частная школа может варьировать предметы, отдавая предпочтение в вариативной части тем предметам, которые соответствуют запросам родителей.

2) Иностранные языки в частной школе изучаются с первого класса.

3) Обучение в частной школе может начаться с 5 лет.

4) В некоторых частных школах непоседливым детям разрешается ходить во время занятий,

предусматриваются «стоячие» места для школьников, которым трудно усидеть положенное время.

5) Частные школы ориентируются на развитие каждого ребенка, обеспечивая им возможность индивидуального образовательного маршрута.

6) В частной школе, как правило, значительно выше техническая оснащенность, более современное и удобное в эксплуатации оборудование.

7) Поскольку частные школы заинтересованы в привлечении и сохранении контингента школьников, то они стремятся сделать пребывание родителей и детей в школе комфортным, учитывающим возрастные психологические и физиологические особенности детей.

8) В частной школе меньшая наполняемость классов и большая возможность влиять на выбор педагогов для обучения своих детей.

Наш собственный опыт общения с родителями, чьи дети учатся в частных школах, свидетельствует также о следующих ожиданиях родителей: в частной школе более тесный контакт между учителем и родителями, более индивидуальный подход к ребёнку и оказание необходимой помощи в случае трудностей в учёбе, более доброжелательные взаимоотношения со сверстниками, а значит ребёнок не будет находиться в изоляции или подвергаться буллингу.

Следует отметить, что ожидания родителей не всегда оправдываются и в частной школе, что выражается в следующем:

– некоторым родителям так и не удаётся найти учителя, удовлетворяющего всем его запросам;

– педагогические работники государственных школ, переходя в новую образовательную систему, сохраняют усвоенные профессиональные поведенческие стереотипы, позволяя себе применять такие негативные модели поведения как повышение голоса на учеников, унижающее обращение;

– в частных школах существует также такая проблема, как текучесть кадров: набравшись опыта работы, опытные педагоги стремятся создать свои собственные школы, создавая тем самым конкурентные отношения – не всегда добросовестные.

Частные школы – это не единственная альтернатива государственной школе. Все большей популярностью начинает пользоваться семейная форма обучения, в соответствии с которой родители готовы самостоятельно обучать своих детей дома. Особенностью данной формы обучения является то, что ответственность за результаты, процесс и организацию обучения лежит на родителях, при этом как промежуточную, так и итоговую аттестацию дети проходят в школе, к которой они для этого прикреплены.

Привлекательность данной формы обучения обуславливается также следующими ее особенностями [2]:

1) Обучающийся имеет право бесплатно пользоваться учебниками и учебными пособиями.

2) Родители сами могут выбрать образовательную организацию, в которой школьник будет проходить промежуточную/итоговую аттестацию.

3) Родители сами выбирают программу обучения, количество часов на усвоение учебного материала в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями школьника.

4) По решению родителей/законных представителей ребенок на любом этапе обучения может перейти с семейной формы на обучение в образовательной организации.

К тому же, ребенку не нужно тратить время и деньги на дорогу до школы, учителем может стать педагог, выбранный самим родителем.

Следует отметить, что отношения «родитель-школа» очень важны для успешного развития ребенка. Высокая мотивация родителей к созданию идеальных условий обучения для своих детей, ведёт к увеличению числа частных образовательных учреждений или переводу учащихся на семейную форму получения общего образования. Данная ситуация особенно актуальна в последние годы, когда в связи с ростом числа рождаемости детей, начальные классы государственных школ переполнены.

В то же время исследователи отмечают следующие ошибки родителей, затрудняющие в итоге установление ими эффективных взаимоотношений со школой и негативно влияющих на учебную

мотивацию школьников[1].

1) Родители считают, что если ребенок много знает для своего возраста, то он готов к школе. На самом деле готовность к школе предполагает также умение управлять своим поведением, следовать определенным правилам, проявлять усидчивость и терпение.

2) Родители нередко не учитывают уровень биологического созревания ребенка, стараясь отдать ребенка в школу как можно раньше. В результате ребенок быстро устает, испытывает напряжение и дискомфорт.

3) Ребенок не посещал детский сад. В этом случае ребенок может испытывать затруднения в школьном коллективе, не уметь считаться с чужими мнениями и желаниями.

4) Ребенок не приучен к соблюдению режима дня, не был включен в какие-то интересные для него и развивающие занятия.

5) У родителей отсутствует единство требований к ребенку, чем ребенок начинает пользоваться.

6) У родителей могут быть завышенные ожидания в отношении ребенка, не учитывающие состояние здоровья и уровень способностей детей.

7) Родители могут обижать детей, сравнивая их с другими детьми, подчеркивая неудачи.

Также следует отметить еще одну проблему, актуальную как для родителей, так и для школ. Не секрет, что некоторые дети испытывают трудности в обучении, проявляя симптомы задержки психического развития и другие нарушения, характерные для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). При этом родители не всегда готовы признавать данную проблему у своего ребенка, обвиняя в причинах учебных успехов педагогов школы. Педагоги частных школ делают все, чтобы сохранить контингент и пытаются найти индивидуальный подход к ребенку. В государственных школах детей с проблемами обучения направляют на психолого-медико-педагогическую комиссию. Но даже, если у ребенка выявлены ограниченные возможности здоровья, родители отказываются признавать это, идут на конфликт со школой и в итоге переводят своего ребенка, если есть такая возможность, в частную школу. В этой связи педагогический коллектив частной школы может оказаться в сложной ситуации. Гарантируя индивидуальный подход к ребенку, частная школа также не может обеспечить ребенку успешное освоение учебных знаний и умений, так как ребенок нуждается в обучении по адаптированной образовательной программе.

Все это выводит на первый план проблему исследования мотивации и ожиданий родителей при поступлении ребенка в школу, а также организацию такого взаимодействия с родителями, чтобы оно было в интересах ребенка, способствовало успешному освоению учебных дисциплин и жизненных навыков, а также – при необходимости социально-психологической коррекции, реабилитации и абилитации школьников.

Литература:

1. Белогова О.В. Роль родителей в формировании положительной мотивации к школе // [Электронный документ]  
<https://kopilkaurokov.ru/klassnomuRukovoditeliu/prochee/rol-roditelieliei-v-formirovanii-polozhitel-noi-motivatsii-k-shkolie-nie-dlia-shkoly-dlia-zhizni-uchimsia>, дата просмотра 20.10.18
2. Сафиулина Н.Р. Как перейти на семейную форму обучения?// [Электронный документ]  
[https://eduface.ru/consultation/ombudsmen/kak\\_perejti\\_na\\_imejnuyu\\_formu\\_obucheniya](https://eduface.ru/consultation/ombudsmen/kak_perejti_na_imejnuyu_formu_obucheniya), дата просмотра 20.10.18
3. Чем частная школа отличается от государственной [Электронный документ] <http://onege.ru/chem-otlichaetsya-chastnyay-shkola/>, дата просмотра 20.10.18

Литература:

1. Белогова О.В. Роль родителей в формировании положительной мотивации к школе // [Электронный документ]  
<https://kopilkaurokov.ru/klassnomuRukovoditeliu/prochee/rol-roditelieliei-v-formirovanii-polozhitel-noi-motivatsii-k-shkolie-nie-dlia-shkoly-dlia-zhizni-uchimsia>, дата просмотра 20.10.18
2. Сафиулина Н.Р. Как перейти на семейную форму обучения?// [Электронный документ]  
[https://eduface.ru/consultation/ombudsmen/kak\\_perejti\\_na\\_imejnuyu\\_formu\\_obucheniya](https://eduface.ru/consultation/ombudsmen/kak_perejti_na_imejnuyu_formu_obucheniya), дата просмотра 20.10.18
3. Чем частная школа отличается от государственной [Электронный документ] <http://onege.ru/chem-otlichaetsya-chastnyay-shkola/>, дата просмотра 20.10.18

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Дубовицкая Т.Д., Зверобоева Л.В.

Сочинский государственный университет, Сочи

**Аннотация.** Статья содержит направления развития личности обучающихся в образовательном процессе. Для осуществления психологического мониторинга можно использовать предложенные диагностические методики.

**Ключевые слова.** Психологический мониторинг, психологическая диагностика, образовательный процесс, внутренняя мотивация, фрустрация.

## PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

Dubovitskaya T.D., Sveroboeva L.V.

Sochi state University, Sochi

**Summary.** The article contains the directions of personal development of students in the educational process. For the implementation of psychological monitoring you can use the suggested diagnostic methods.

**Keywords.** Psychological monitoring, psychological diagnostics, educational process, internal motivation, frustration.

На современном этапе развития общества возрастают требования к деятельности образовательных учреждений, главной задачей которых становится развитие личности обучающихся, формирование у них гуманистического сознания и чувства ответственности за свои действия. В то же время немаловажным является развитие интеллектуального потенциала, готовности обучающихся к последующей профессиональной и личностной самореализации, что предполагает эффективное освоение основ научных знаний и практических умений, формируемых в ходе изучения учебных дисциплин.

Важная роль в решении данных задач отводится содержанию учебных дисциплин и методике преподавания. Образовательный процесс необходимо строить так, чтобы обучающиеся были вовлечены в самостоятельное освоение учебного материала – пусть в меру своих способностей, проявляли интерес к учебе.

Поскольку в процессе осуществления любой деятельности человек может встречаться с различного рода препятствиями и сложностями, необходимо понимать, с чем связаны трудности в учебе, чем они обусловлены и что можно предпринять для их преодоления. Это также важная задача для всех участников образовательного процесса.

Особую проблему представляет создание условий для конструктивного развития личности обучающихся и реализации ими своего потенциала. На наш взгляд в этом случае речь идет о стремлении личности к самоутверждению, подчиняющему себе все остальные стремления и желания личности. Ответ на вопросы «Кто Я?», «Какой Я?» – это фактически отражение того, что человек умеет делать не

хуже, и даже лучше других, в чем его уникальность по сравнению с другими, какого его предназначение и место в том мире. При этом важно, чтобы формировалось, сохранялось и поддерживалось признание ценности и уникальности других людей и их стремление к собственной самореализации. Данное обстоятельство особенно значимо в условиях реализации инклюзивного образования.

То есть, повышение эффективности образовательного процесса предполагает, на наш взгляд, следующее:

- 1) активизацию внутренней учебной мотивации обучающихся, основывающейся на познавательном интересе и осознании личностной значимости освоенного учебного материала;
- 2) психолого-педагогическую поддержку обучающихся в преодолении различного рода препятствий, которые могут негативно влиять на учебные достижения обучающихся;
- 3) создание условий для конструктивного самоутверждения обучающихся;
- 4) сформированность позитивного отношения участников образовательного процесса друг к другу.

Затронутые стороны образовательного процесса могут, по нашему мнению, с одной стороны быть направляющей нитью всего образовательного процесса, включая обучение и воспитание, а с другой стороны отслеживаться на предмет своей реализации в нем. То есть, если утверждается, что все названные аспекты реализуются в образовательной организации, необходимо объективное доказательство этого, чему могут служить различного рода отчеты о достигнутых образовательной организацией успехах. При этом остается не выявленным нереализованный потенциал; высокий общешкольный результат достигается порой за счет ограниченного числа одних и тех же обучающихся, а если школа находится в престижном районе проживания людей и имеет популярные профили обучения, то определенная часть обучающихся с трудностями в учебе и проблемами в дисциплине сознательно ею фильтруется.

В связи с вышеизложенным актуальным является проведение психологического мониторинга, который, в частности, определяется как «система постоянного (непрерывного) отслеживания с помощью разнообразных средств психологического измерения и оценки процесса личностного развития учащегося (ребенка), создание банка психологических данных на каждого учащегося (ребенка), на основе которого возможно прогнозирование дальнейшего хода психического развития и успешности деятельности» (Костромина, 2018).

На сегодняшний день предлагаются различные модели, программы и методики психологического мониторинга. Не останавливаясь на их рассмотрении, представим авторские диагностические методики, разработанные в русле контекстного подхода в образовании (Вербицкий А.А., Дубовицкая Т.Д., Жукова С.В. и др.), позволяющие выявить насколько успешно реализуются заявленные выше мероприятия по повышению эффективности образовательного процесса.

- 1) Методика диагностика направленности учебной мотивации (Дубовицкая, 2002; Дубовицкая, 2003).

Для понимания факторов, обуславливающих эффективность поведения и деятельности, в психологии разработаны понятия внутренние и внешние мотивы. Внутренние мотивы учебной деятельности совпадают с целью деятельности. То есть освоение содержания учебного предмета является одновременно и мотивом, и целью. Внутренние мотивы – это побуждения к деятельности, обусловленные интересом к самой деятельности, характеризующиеся эмоциональным удовлетворением от процесса деятельности и достижения базовых целей данной деятельности. В условиях учебной деятельности – это высокий познавательный интерес к учебным дисциплинам, удовольствие от процесса познания и овладения умениями и навыками по предмету, осознание значимости изучаемого предмета для самопознания, саморазвития, самореализации. Доминирование внутренней мотивации характеризуется проявлением собственной активности учащегося в процессе учебной деятельности.

Внутренние мотивы – это побуждения к деятельности, не совпадающие с целью деятельности, носящие характер внешних стимулов. Это может быть получение хорошей оценки (аттестата, диплома),

получение стипендии, подчинение требованиям учителя или родителей для избегания негативных последствий, получение похвалы, признания товарищей и др. При доминировании внешней мотивации обучающийся, как правило, отчужден от процесса познания, проявляет пассивность; либо его активность носит вынужденный характер. Изучаемые предметы не являются для обучающегося лично значимыми. Содержание учебных предметов не является личностной ценностью.

Учитель, преподаватель, заинтересованный в повышении эффективности своей обучающей деятельности, естественно, обращает внимание на мотивацию учения и стремится к ее активизации и поддержанию на высоком уровне, но при этом ему необходим диагностический инструментарий, позволяющий определить характер учебной мотивации обучающихся, ее наличный уровень и динамику мотивации при использовании различных форм, методов, содержания обучения.

В связи с этим разработана методика диагностики направленности мотивации изучения предмета, которая может использоваться в образовательном процессе и служить основой повышения эффективности обучения. Целью методики является диагностика направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении конкретных учебных предметов, а не учебной деятельности вообще. Методика может использоваться со всеми категориями обучающихся, способными к самоанализу и самооценке, начиная с 11-12 лет.

2) Методика исследования учебной фрустрированности обучающихся (Дубовицкая, 2003; Дубовицкая, Эрбегеева, 2008).

Фрустрация в учебной деятельности – это сложное, эмоционально-мотивационное состояние, которое проявляется в дезорганизации поведения и деятельности обучающихся вследствие столкновения с непреодолимыми для них препятствиями (фрустраторами), затрудняющими достижение ими учебных целей.

Фрустраторы могут быть внешними (в виде негативных событий, трудных жизненных ситуаций, действий и отношения других людей) и внутренними (страх, волнение, недостаток знаний, умений, способностей и др.). Восприятие фрустратора носит индивидуальный характер. То, что является препятствием для одного субъекта, другим может быть совершенно не замечено или не воспринято, как препятствие.

В образовательном процессе психологическое сопровождение обучающихся предполагает снижение уровня их фрустрированности, вызванной различными факторами. Представленная методика позволяет выявить эти фрустраторы и разработать меры по их преодолению.

3) Методика диагностики типов самоутверждения личности (Дубовицкая, 2003; Дубовицкая, Асадуллин, Киреева, 2015).

Поскольку главной образовательной функцией является воспитание личности, то ее реализация предполагает также опору на определенную теоретическую основу и диагностический аппарат. Одним из главных стремлений личности, является, как известно, стремление к самоутверждению, рассматриваемое нами как стремление субъекта к переживанию самооценности (значимости своего «Я») в процессе реализации им своего личностного потенциала.

Можно говорить о следующих типах самоутверждения: конструктивное – переживание субъектом самооценности в процессе продуктивной социальной и личностной реализации своего потенциала; деструктивное – это переживание субъектом самооценности в процессе продуктивной социальной и личностной реализации своего потенциала; отказ от самоутверждения – нежелание субъекта развивать и реализовывать свои умения и способности с целью проявить свое «Я», переживание отчуждения от других, игнорирование и неприятие их мнений и достижений. Выявить доминирующий тип самоутверждения субъекта можно с помощью предложенной методики.

4) Методика диагностики социально-перцептивной установки личности (Дубовицкая, Тулитбаева, Шашков, 2017).

Социально-перцептивную установку мы рассматриваем как предрасположенность субъектов общения воспринимать, оценивать и действовать по отношению друг к другу определенным образом.

Социально-перцептивная установка может быть положительной (позитивной), отрицательной (негативной) и нейтральной (неопределенной).

Положительная социально-перцептивная установка предполагает сформированность у субъекта: 1) готовность доверять, помогать и замечать положительные особенности в их поведении; 2) умение видеть позитивный потенциал, вера в способности людей развиваться и достигать более высоких результатов; 3) эмоциональное принятие, доброжелательность, эмпатия; 4) стремление сохранять конструктивные отношения с окружающими, готовность оказывать необходимую поддержку, а также избегать критики в адрес других людей.

Отрицательная социально-перцептивная установка предполагает проявление субъектом: 1) подозрительность, ожидание негативного отношения к себе, готовность видеть прежде всего отрицательные проявления в поведении окружающих, игнорирование их успехов и достижений; 2) навешивание негативных ярлыков, принижение уровня способностей; 3) эмоциональное неприятие, критика, ирония, злорадство; 4) обвинения в адрес других используются для оправдания своих негативных действий (агрессии) в отношении их.

Названными методиками не исчерпывается разработанный нами диагностический комплекс, который может использоваться в процессе психологического мониторинга образовательного процесса и может быть дополнен рядом других методик (см. Дубовицкая, 2004; Дубовицкая, 2005; Дубовицкая, 2010).

#### Литература:

1. Дубовицкая Т.Д., Асадуллин Р.М., Киреева Е.А. Психологические особенности самоутверждения мальчиков и девочек подросткового возраста // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 49-57.
2. Дубовицкая Т.Д. Диагностика значимости учебного предмета для развития личности учащегося // Вестник Оренбургского университета. 2004. №2. С.75 – 79.
3. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. 2004. № 2. С. 82-86.
4. Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психологическая наука и образование [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru). 2010. № 2. С. 1-12.
5. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. – 2002. №2. С.42-45.
6. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики ситуативной самоактуализации личности: контекстный подход // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 5. С. 70-79.
7. Дубовицкая Т.Д. Психологическая диагностика в контекстном обучении. – М: Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова. 2003. – 123 с.
8. Дубовицкая Т.Д., Тулитбаева Г.Ф., Шашков А.В. Психодиагностическая методика оценки социально-перцептивной установки личности: психометрические характеристики и особенности использования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т.14.№2. С.213-225.
9. Дубовицкая Т.Д., Эрбегеева А.Р. Проблема фрустрации у студентов на начальном этапе обучения в вузе // Высшее образование сегодня. 2008. № 9. С. 54-57
10. Костромина С.Н. Справочник школьного психолога // [Электронный документ] <https://info.wikireading.ru/56372>, дата просмотра 20.10.2018.

#### Literatura:

1. Dubovitskaja T.D., Asadullin R.M., Kireeva E.A. Psihologicheskie osobennosti samoutverzhenija mal'chikov i devochek podrostkovogo voz-rasta // Voprosy psihologii. 2015.

№ 3. S. 49-57.

2. Dubovitskaja T.D. Diagnostika znachimosti uchebnogo predmeta dlja razvitija lichnosti uchashegosja // Vestnik Orenburgskogo universiteta. 2004. №2. S.75 – 79.
3. Dubovitskaja T.D. Diagnostika urovnja professional'noj naprav-lennosti studentov // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2004. № 2. S. 82-86.
4. Dubovitskaja T.D., Krylova A.V. Metodika issledovaniya adapti-rovannosti studentov v vuze // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie www.psyedu.ru. 2010. № 2. S. 1-12.
5. Dubovitskaja T.D. Metodika diagnostiki napravlennosti uchebnoj motivatsii // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2002. №2. S.42-45.
6. Dubovitskaja T.D. Metodika diagnostiki situativnoj samoaktuali-zatsii lichnosti: kontekstnyj podhod // Psihologicheskij zhurnal. 2005. T. 26. № 5. S. 70-79.
7. Dubovitskaja T.D. Psihologicheskaja diagnostika v kontekstnom obuchenii. – M: Mosk. gos. otkrytyj ped. un-t im. M.A. Sholohova. 2003. – 123 s.
8. Dubovitskaja T.D., Tulitbaeva G.F., Shashkov A.V. Psihodiagnosti-cheskaja metodika otsenki sotsial'no-pertseptivnoj ustanovki lichnosti: psihometricheskie karakteristiki i osobennosti ispol'zovaniya // Vest-nik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija: Psihologija i pedagogika. 2017. T.14.№2. S.213-225.
9. Dubovitskaja T.D., Erbegeeva A.R. Problema frustratsii u studen-tov na nachal'nom `etape obuchenija v vuze // Vysshee obrazovanie segodnja. 2008. № 9. S. 54-57
10. Kostromina S.N. Spravochnik shkol'nogo psihologa // [ `Elektron-nyj dokument] <https://info.wikireading.ru/56372>, data prosmotra 20.10.2018.

## СВЯЗЬ ПРЕДПОЧТЕНИЙ УЧАЩИМИСЯ РЕПРОДУКТИВНЫХ И ПРОДУКТИВНЫХ СПОСОБОВ ПОСТРОЕНИЯ ЗНАНИЙ В УЧЕНИИ С РАЗВИТИЕМ СПОСОБНОСТЕЙ РЕШЕНИЯ НЕСТАНДАРТНЫХ ПОИСКОВЫХ ЗАДАЧ

*Ильясов И.И., Молодин Е.А.*

**Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова**

**Аннотация.** Работа посвящена изучению связи предпочтений учащихся в способах учения (репродуктивном и продуктивном) на этапе построения новых знаний с развитием способностей учащихся к решению нестандартных, творческих задач. С этой целью нами был разработан опросник предпочтений учащихся, а для диагностики успешности решения поисковых задач отобран набор задач на «соображение» из задач, используемых в исследованиях творческого мышления (Я.А.Пономарёв и др.). Проведен обзор и анализ имеющихся соответствующих единичных работ и эмпирическое исследование связей отмеченных предпочтений учащихся в способах построения знаний в учении с вариантом творческих способностей учащихся. Получены количественные данные о степени изучавшихся связей на уровне  $r=0,3$ .

**Ключевые слова:** репродуктивные и продуктивные предпочтения учащихся в учении, творческие способности в познании и учении.

## CONNECTION OF PREFERENCES BY STUDENTS THE REPRODUCTIVE AND PRODUCTIVE WAYS OF BUILDING KNOWLEDGE IN THE COURSE OF LEARNING WITH THE DEVELOPMENT OF ABILITIES TO SOLVE NON-STANDARD SEARCH TASKS

*Ilyasov I.I., Molodin E.A.*

**Lomonosov Moscow State University**

**Summary.** Work is devoted to studying of connection of preferences of students in ways (reproductive and productive) at the stage of building new knowledge in learning it with development of abilities of students to solve non-standard, creative tasks. For this purpose we developed the questionnaire of the mentioned preferences of students, and for the estimation of success in the solution of the insightful problems we selected a set of tasks on from the tasks used in researches of creative thinking. (Ya.A. Ponomaryov, etc.). The review and the analysis of the available corresponding single works and an empirical research of connections of noted preferences in building knowledge in the course of learning with the level of creative cognitive abilities of students is carried out. Quantitative data on extent of the studied connections at the level of  $r=0.3$  are obtained.

**Keywords:** reproductive and productive preferences of students in learning, creative abilities in building knowledge by students during learning.

В исследовании процесса учения важным является аспект его индивидуальных особенностей у учащихся. В этом отношении наиболее широко изучается познавательный компонент учения, в котором осуществляется построение приобретаемого в учении знания. Индивидуальные особенности этого компонента учения под названием стили познания и учения составляют содержание многих

исследований, имеющих не только научное, но и практическое значение для осуществления дифференцированного обучения.

Среди большого количества разнообразных особенностей познания и учения, весьма значимым являются предпочтения способов построения знаний по параметру их репродуктивности и продуктивности. Содержание этих особенностей построения знаний в учении состоит в следующем.

Построение новых знаний и умений является разновидностью познавательной деятельности, протекающей в условиях обучения. В связи с этим спецификой познания в учении является то, что оно осуществляется при наличии помощи со стороны системы обучения.

Степень помощи может быть разной. Она может быть:

1. В виде развёрнутых и полных сообщений, содержащих готовые знания об изучаемых объектах и процессах, уже имеющихся в социальном опыте и делающих построение знаний учащимися в учении в большой степени несамостоятельным, репродуктивным процессом, осуществляемым, в основном, авторами сообщений, а не самими учащимися.

2. В виде разных по объёму косвенных подсказок и наведений, а в пределе совсем без них. Это часто имеет место в отношении построения знаний об объектах и процессах в заданиях для учащихся на обобщение, установление причин, и др., а также в отношении знаний о действиях, которые предлагается строить полностью самостоятельно, продуктивно путём либо логического вывода из заданных знаний об объектах и процессах, либо строить их путём поиска интуитивно, творчески.

Соответственно указанные виды построения знаний в учении определяются методами обучения и помощи в построении знаний, которые в дидактике называются информационным методом или методом сообщения «готового знания с одной стороны и методом проблемного объяснения (другие названия - поисковый, исследовательский, эвристический, сократический метод) с другой. Информационный метод обучения предполагает репродуктивное построение нового знания учащимися из сообщений, а метод проблемного обучения — продуктивное построение знаний. (Лернер, 1982).

*Таким образом, в учении осуществляются все необходимые познавательные акты, и это происходит репродуктивно в несамостоятельном и продуктивно при относительно самостоятельных вариантах построения знаний.*

Наличие указанных возможных вариантов учения является основой наличия предпочтений учащихся, и людей вообще, в репродуктивном или продуктивном осуществлении построения знаний в организованном учении и стихийном научении.

Что касается изучения связей рассматриваемых предпочтений способов построения знаний с другими характеристиками и качествами личности учащихся (другими стилями учения, уровнями развития разных познавательных способностей), то в доступных нам источниках мы обнаружили только единичные работы такого рода. Это говорит о том, что рассматриваемые нами познавательные предпочтения не активно выделялись в качестве объекта исследования.

Таким образом, низкая степень изученности при практической важности знаний о рассматриваемых предпочтениях учащихся в способах построения знаний в учении определяют актуальность данной работы, направленной на их изучение

Так, в работе Грегора (Gregorc 1979) отмечаются связи предпочтений способов учения, которые можно отнести к репродуктивным и продуктивным, с видами познавательных способностей учащихся, выделенных в его модели.

Согласно модели Грегора, есть два измерения способностей учащихся: это восприятие информации, а также, ее дальнейшее упорядочивание. В свою очередь восприятие может быть конкретным, или абстрактным, упорядочивание может быть последовательными или случайным. Именно эти критерии определяют стиль обучения: конкретность-абстрактность и последовательность-случайность. По мнению Грегора (2002), каждый может задействовать все четыре характеристики. Однако, врождённую способность индивид имеет к одной или двум из следующих категорий:

- Конкретность-последовательность

- Конкретность-случайность
- Абстрактность-последовательность
- Абстрактность-случайность

В своей работе, Грегорк (1984, 54) утверждает, что существуют сильные корреляции между индивидуальными склонностями (предпочтениями), средствами массовой информации и стратегиями обучения.

• Так, ученики, с «конкретностью-абстрактностью», предпочитают пользоваться учебниками, листами тетради, компьютерной инструкцией и набором других учебных материалов. (репродуктивность)

• Студенты с сильной «абстрактностью-случайностью» выбирают групповое обсуждение, телевидение и кинофильмы. (продуктивность)

• Те, в ком была сильна «абстрактность-последовательность» были склонны выбирать лекционное изучение материала, аудиозаписи и обширные задания по чтению материала. (репродуктивность)

• Ученики с сильной «конкретно-случайной» диспозицией, предпочитали учиться в формате свободных исследований, игр и симуляций (продуктивность)

Более определённо и выразительно связь предпочтения продуктивности и репродуктивности учения с другими познавательными стилями - образным (первосигнальным) и мыслительным (второсигнальным) - выступила в исследовании (Г.А. Буткин, Д.Л. Ермонская, Г.А. Кисилук, 1970).

В этой работе, с целью наиболее полного выявления возможных различий в предпочтениях в отношении способов получения знаний у первосигнальных и второсигнальных испытуемых, знания предлагались испытуемым не только в «готовом виде», но и таким способом, когда признаки формируемого понятия испытуемый должен был вывести самостоятельно.

Разумеется, процесс такого вывода протекал под руководством экспериментатора, который с помощью особого рода заданий и наводящих вопросов обеспечивал выполнение испытуемыми действий, приводящих их к формулировке нового понятия.

Оба способа подачи знаний были испробованы на всех испытуемых, но при формировании разных понятий.

Варьирование разных способов подачи ориентировочной основы действия позволило выявить весьма четкие различия между испытуемыми с разными типологическими особенностями мышления («первосигнальниками» и «второсигнальниками») в плане их отношения к способу получения знаний (ориентировочной основы действия).

Так, в случае, когда ориентировочная основа действия предоставлялась в готовом виде, испытуемые с преобладанием образного компонента мышления (первосигнальниками) не проявляли интереса к учению, и неохотно следовали указаниям в содержании ориентировочной основы. При этом успех или неудача в ходе решения задач воспринимались равнодушно. Кроме того, усвоение общего способа работы в этом случае происходило очень медленно, знания будучи уже сформированными, воспринимались как навязанные извне, не становились применяемыми в решении задач.

Картина поведения испытуемых данной группы существенным образом изменилась после того, когда им было предложено самостоятельно выводить признаки формируемых понятий. Как правило, такое самостоятельное (в определенном смысле) выведение признаков неизвестного испытуемым понятия субъективно воспринималось ими как собственное открытие и сопровождалось положительным эмоциональным переживанием. Так, после выведения признаков одного понятия испытуемые данной группы при формировании последующих понятий довольно часто обращались к экспериментатору с просьбой не называть им сразу признаки, а дать возможность самостоятельно их вывести.

Подлежащие усвоению знания и действия проходили при этом полную поэтапную отработку, а легкость их переноса в новые условия свидетельствовала о достаточно высоком уровне их усвоения.

Таким образом, полученные результаты дают основание говорить о том, что как положительные

изменения в отношении к учению, так и повышение уровня усвоения знаний у испытуемых данной группы («первосигнальников») наблюдалось лишь в том случае, когда способ предъявления им ориентировочной основы действия носил проблемный характер.

Испытуемые второй группы - «второсигнальники» – при получении знания в готовом виде с самого начала четко и последовательно выполняли все указания экспериментатора, а затем самостоятельно, без каких-либо дополнительных указаний с его стороны, весьма уверенно применяли ориентировочную основу действия в ходе решения всех последующих задач... .

Существенным образом менялось поведение испытуемых данной группы в том случае, когда признаки вновь формируемого понятия не давались им сразу в готовом виде, а предлагалось их вывести самостоятельно. Прежде всего, само предложение о самостоятельном выведении признаков нового понятия не вызывало к себе положительного отношения. Стремление иметь с самого начала ориентировочную основу действия в наиболее полном и готовом виде, являясь одной из наиболее характерных особенностей испытуемых данной группы, иногда находило свое крайнее выражение в прямом отказе испытуемых от самостоятельного выведения.

Результаты эксперимента позволяют говорить, таким образом, о наличии существенных различий между испытуемыми, обладающими противоположными типологическими особенностями мышления как в плане их отношения к способу получения знаний так и в плане успешности их усвоения.

Что касается связи предпочитаемых учащимися репродуктивных и продуктивных способов построения знаний в учении собственно с познавательными способностями решать творческие поисковые задачи, то мы не обнаружили в литературе вопроса ни одной работы по изучению этой связи.

Как известно, продуктивное поисковое (творческое) мышление традиционно рассматривается как вид познания, который также приводит к получению объективно или субъективно нового знания, но механизмом построения знания является не логический вывод, а поиск и догадка.

В очень длительной истории исследований творческого мышления, начатое ещё Пифагором оно изучалось на материале задач, в которых искомым является одно определенное знание (Ильясов, 2001).

В 50-х годах 20-го века задачи с одним правильным решением Дж. Гилфорд предложил назвать конвергентными, в отличие от задач, в которых может быть неопределенно много возможных правильных ответов, и чем больше и оригинальнее, тем лучше. Такие задачи он предложил называть дивергентными, Способность решения дивергентных задач была названа креативностью (Гилфорд, 1965). Способность решать конвергентные задачи с давних времен называется способностью к творческому продуктивному мышлению.

Процессы творческого (или продуктивного) мышления при решении конвергентных задач представляют из себя выдвижение гипотез о возможном способе их решения, их проверок и акты догадки при таком поиске нового знания в условиях невозможности его логического выведения в силу незнания, из чего выводить среди имеющихся знаний, или вообще отсутствия нужного для выведения знания в опыте субъекта.

Способности осуществлять творческие акты также изменяются в процессе развития человека под действием обучения определенными методам и поэтому могут иметь разные уровни совершенства. (Берсенева Н. В. 2009, Дункер, 1965, Давыдов. 1986, Калмыкова, 1981, Лернер. 1982, Пономарев, 1976, Davis, 1976., Wickelgren, 1974.) Можно предположить, что репродуктивные и продуктивные предпочтения учащихся при построении знаний в учении связаны с разными уровнями развития данных способностей у учащихся.

Работы непосредственно по этому вопросу в литературе отсутствуют. Можно лишь отметить, что в одной работе (Ильясов, Кострова, 2017) проведено изучение связи успешности обучения школьников (а не их предпочтений) информационным методом, и проблемным методом (соответственно, по второму типу ООД и по первому типу ООД в терминах концепции П.Я.Гальперина) с успешностью решения продуктивных, поисковых задач. Авторы получили данные, показывающие наличие связи

успешности построения знаний в учении при проблемном методе обучения (первом типе ООД) с успешностью решения продуктивных поисковых задач на уровне  $r=0,34$ ,  $p=0,05$ . Связь успешности построения знаний в учении при обучении информационным методом (втором типе ООД) с успешностью решения поисковых задач была очень низкой ( $r=$ около  $0,09$ ,  $p=0,15$ ).

Нами было проведено эмпирическое изучение собственно Связи предпочтений учащихся («репродуктивных» и «продуктивных») с успешностью решения поисковых задач.

**Общей гипотезой исследования была:**

Существует связь между предпочтениями учащихся репродуктивных и продуктивных способов построения знаний в учении и способностью решать «творческие» (инсайтные) задачи. При большей успешности их решения должны иметь место продуктивные предпочтения, а при меньшей успешности – репродуктивные предпочтения.

**Методика**

Для решения эмпирических задач нашей работы необходимо было провести диагностику:

1. Предпочтений учащихся в отношении способов построения знаний в учении репродуктивно и продуктивно.

2. Успешности решения поисковых задач

Для диагностики предпочтений учащихся в отношении способов построения знаний в учении репродуктивно и продуктивно нами был разработан опросник.

**Опросник**

Нами был разработан опросник индивидуальных предпочтений в учении на этапе построения новых знаний. Основная цель опросника – выявить «репродуктивные» и «продуктивные» предпочтения учеников. Всего, для опросника, было разработано 22 парных утверждения. Одна пара утверждений имела общее начало (формулировку вопроса) и различные окончания (два альтернативных варианта). Половина имела отношение к «репродуктивным» предпочтениям учеников, половина к «продуктивным». Опросник имел форму таблицы, в которой все 22 утверждения были «полярно» сгруппированы. Таким образом, мы получили 11 вопросов, каждый из которых ставил испытуемых перед выбором из двух альтернатив: «репродуктивной» и «продуктивной». Выбранный ответ отмечался в соответствующем окошке, рядом с формулировкой ответа

<b>На уроке интереснее изучать новое:</b>	
Если учитель подробно рассказывает, а ученики слушают	Если учитель обсуждает материал вместе с учениками
<b>Если на контрольной работе мне нужно вспомнить формулу, то:</b>	
Я скорее ее вспомню, чем буду выводить сам(а)	Я скорее ее выведу сам(а), чем буду вспоминать

Подсчёт баллов по шкале «продуктивных» и «репродуктивных» предпочтений осуществлялся посредством подсчёта количества выборов ответов, принадлежащих «продуктивной» или «репродуктивной» шкале. Таким образом, испытуемые могли набрать от 0 до 11 баллов по любой из этих двух шкал.

*Задачи для диагностики развития способности их решения*

Одним из главных методических средств для исследования и диагностики продуктивного, поискового, дивергентного мышления являются задачи «на соображение», головоломки и т.п.

Мы также использовали такие задачи для проверки гипотезы о связи предпочтений к репродуктивному и к поисковому продуктивному построению знаний в учении с возможностями

учащихся решать продуктивные, поисковые дивергентные задачи.

Задачи были следующими:

**Задача 1** Как можно соединить четыре точки, расположенные в виде вершин квадрата, тремя прямыми линиями в одну замкнутую фигуру, не отрывая руки? (приведен рисунок расположения точек)

**Задача 2** Имеется 8 с виду одинаковых монет. Одна из них фальшивая и известно, что она легче настоящей. Как с помощью всего лишь двух взвешиваний найти фальшивую монету? В Вашем распоряжении лабораторные весы – с двумя чашечками, без гирь.

**Задача 3** На столе спичками выложено "равенство".  $X+1=X$ . Как сделать его верным, не затрагиваясь ни до одной спички? Спички нельзя поджигать, перемещать, добавлять, убирать, ломать и т.п. Нельзя использовать дополнительные предметы.

**Задача 4** Как разрезать строго круглый кусок сыра на 8 равных частей тремя движениями ножа? (приведен рисунок круглого куска сыра.)

#### *Эмпирические гипотезы работы*

1В процессе исследования будет выявлена положительная корреляция между количеством набранных баллов по шкале «продуктивных» предпочтений нашего опросника и успешностью (большим количеством баллов) решения «творческих» задач.

2В процессе исследования будет выявлена отрицательная корреляция между количеством набранных баллов по шкале «репродуктивных» предпочтений нашего опросника и успешностью (большим количеством баллов) решения «творческих» задач.

#### *Испытуемые:*

41 человек возраст 14-17 лет. Образование испытуемых – ученики 9 и 10 классов гимназии.

#### *Материалы:*

Эксперимент проводится при помощи индивидуальных бланков, ответы испытуемые записывали непосредственно в свои бланки.

Каждому из испытуемых, для заполнения, был предложен индивидуальный экземпляр, состоящий из 2-х листов (4 стр.).

- Анкетные данные (ФИО и пр.)
- Опросник
- Задачи

#### *Процедура эксперимента:*

Мотивация испытуемых: Испытуемым называлась общая тема исследования («Изучение учебных предпочтений»). Затем испытуемым предлагалось в течении 40 минут заполнить опросник и решить 4 задачи. Время на выполнение каждого из заданий не было ограничено. Опросник состоял из 11 вопросов, предполагающих выбор одной из двух альтернатив.

В качестве задач были подобраны «проблемные задачи», требующие нестандартного подхода к решению.

Инструкция к анкетным данным:

Уважаемые ученики!

Для создания точной картины, просим вас помочь нам в проведении исследования и предоставить необходимую информацию. Со своей стороны, гарантируем полную конфиденциальность и использование предоставленной информации только в рамках исследования.

Инструкция к опроснику:

В опроснике предложены утверждения, в которых описываются различные учебные ситуации. На выбор, для каждой из ситуаций есть два варианта. Вам нужно выбрать один из двух вариантов, который кажется наиболее подходящим. Выбранный вариант пометьте в окошке рядом с ним (галочкой или крестиком). Если подходят оба варианта (или ни один не подходит), постарайтесь выделить тот,

который подходит больше. Здесь нет правильных или не правильных ответов. Важна только ваша точка зрения!

Инструкция к задачам:

Ниже предложено несколько необычных задач. Решать их можно в любом удобном порядке. Решение и ответы к задачам следует записывать любым удобным вам способом.

#### *Ход эксперимента:*

Эксперименты проходили во время учебного дня, в один этап, все испытуемые прошли его за одну встречу. Перед началом, экспериментатор обращал внимание на структуру индивидуального комплекта (расположение заданий на страницах), а также наличие инструкции к каждому из заданий. Дополнительно оговаривалась возможность обратиться к экспериментатору в том случае, если задание было не ясно. Каждый из испытуемых получал свой индивидуальный комплект и приступал к заполнению. Время на выполнение отдельных заданий не было фиксировано и было ограничено лишь общим временем, отведенным на работу в классе (40 минут).

#### *Результаты и обсуждение*

В результате проведенного нами исследования мы получили следующие количественные данные, для каждого из испытуемых:

- 1 Количество баллов в «репродуктивных» предпочтениях учащихся (от 0 до 11 баллов).
- 2 Количество баллов в «продуктивных» предпочтениях учащихся (от 0 до 11 баллов).
- 3 Сумму баллов за решение «творческих» задач (от 0 до 8 баллов).

Обработка данных производилась в программе Statistica.

Ниже приведена таблица полученных общих по выборке корреляций предпочтений учащимися способов построения знаний в учении с успешностью решения нестандартных задач.

**Таблица 1. Средний балл предпочтений учащимися творческих задач для продуктивных и репродуктивных способов построения знаний**

Предпочтения учащимися способов построения знаний в учении	Средний балл решения творческих задач при разных предпочтениях
Продуктивные	5,90
Репродуктивные	3,64

Коэффициент корреляции между баллами за «творческие» задачи и продуктивными предпочтениями оказался равным +0,3. Полученные данные позволяют сделать вывод о наличии корреляции между предпочтением учащимися способов построения знаний в учении с успешностью решения творческих задач.

Таким образом, гипотеза о связи предпочтений способов построения знаний в учении с успешностью решения нестандартных задач в нашем исследовании подтвердилась.

#### *Литература:*

1. Берсенева Н.В. Динамика развития творческого мышления в онтогенезе на материале решения задач на «соображение». // Психология познания в области психологии // Материалы международной научно-практической конференции молодых ученых (27 ноября 2009 г.) / под ред. Е.В. Левченко, А.Ю. Бергфельд; Пермский гос. Ун-т.-Пермь, 2009.-173 с.
2. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умствен-



ных действий // Исследования мышления в советской психологии / Под ред. Е. В. Шороховой. М.: Наука, 1966. с.236-277.

3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 433-457.

4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.

5. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 86-

6. Ильясов И. И. Система эвристических приемов решения задач. М., 2001.

7. Ильясов И.И., Кострова А.В. Связь разных типов учения по П.Я.Гальперину с видами мышления учащихся. //Национальный психологический журнал. -2017.-№3(27).-с.62-75

8. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: Педагогика, 1981.

9. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М.: Просвещение, 1982.

10. Лернер И.Я. Дидактические основы процесса обучения. М.1981 гл. 3 и 4.

11. Пономарев Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976.

12. Davis G. E. Research and development in training creative thinking // Cognitive learning in children: Theories and strategies / Ed. by J. R. Levin, V. E. Alien. N.Y., 1976.

13. Gregorc, AF (1984). Style as a symptom: a phenomenological perspective. Theory into Practice, 23(1), 51-55.

14. Gregorc, AF (2002). Frequently asked questions on style. At [www.gregorc.com/faq.html](http://www.gregorc.com/faq.html)

15. Wickelgren W. A. How to solve problems: Elements of a theory of problems and problem solving. N.Y.: W.H. Freeman & Co, 1974.

## ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И САМОУТВЕРЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Ковалева М.Ю.

Сочинский государственный университет

**Аннотация:** В статье рассматривается анализ подходов к изучению жизнестойкости и самоутверждения в психолого-педагогических исследованиях отечественных и зарубежных авторов. Рассматриваются современные исследования одаренных подростков. Делаются выводы о том, что жизнестойкость и самоутверждение связаны с половозрастными особенностями, зависят от психофизиологических, социально-педагогических и социокультурных факторов, и изучение их параметров может дать развернутую психологическую характеристику человека.

**Ключевые слова:** жизнестойкость, самоутверждение, одаренные подростки, психологическая устойчивость личности

## RESILIENCE AND SELF-AFFIRMATION OF GIFTED TEENAGERS IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL RESEARCHES

Kovalyova M. Yu.

Sochi State University

**Summary.** The article considers the analysis of approaches to the study of resilience and self-assertion in the psychological and pedagogical studies of domestic and foreign authors. Examines current research gifted adolescents. It is concluded that resilience and self-assertion are associated with gender and age characteristics, depend on psycho-physiological, socio-pedagogical and socio-cultural factors, and the study of their parameters can provide a detailed psychological characteristic of a person.

**Keywords:** life resistance, self-affirmation, gifted adolescents, psychological stability of a person

В отечественной психологии проблемы жизнестойкости и самоутверждения подростков являются актуальными и исследуемыми, однако на данный момент недостаточно изученными, о чем говорит фрагментарность представления данных проблем в научных трудах. Особенно актуальны эти проблемы сейчас, в период значительных социальных преобразований в России и изменений в системе образования, влекущих за собой утрату чувства стабильности, веры в собственные силы, дезориентацию.

Наиболее остро данные проблемы встают именно в подростковом возрасте, знаменующемся физиологическим и психологическим кризисами, в возрасте наиболее подверженном влиянию социокультурной среды.

Надо отметить что процессы жизнестойкости и самоутверждения для старшеклассников являются единым целым, при этом жизнестойкость как способность личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность не снижая успешность деятельности можно рассматривать как внутренний процесс, а самоутверждение, рассматриваемое в психологии в потребностно-мотивационном и поведенческом аспектах, есть стремление человека к высокой оценке

и вызванное этим стремлением поведение – как его внешнее проявление.

Психологическая устойчивость личности подростка или его жизнестойкость, а также, умение демонстрировать свои знания и стремление к высокой оценке своей личности и высокой самооценке или самоутверждение (в данном контексте речь идет о наличии самоутверждения как такового и о предпочтении конструктивного типа самоутверждения) являются залогом успешной учебной деятельности подростков.

Успешность и эффективность деятельности в соответствии с требованиями, предъявляемыми к деятельности старших подростков зависит от степени развития самостоятельности личности, способности к конкурентной борьбе, стрессоустойчивости, адаптивности, коммуникативной компетентности, то есть зависят от понятий, напрямую связанных с жизнестойкостью и самоутверждением.

Факторы, влияющие на успешность учебной деятельности условно можно разделить на психофизиологические, педагогические и социокультурные.

Педагогические факторы в свою очередь напрямую связаны не только со способностью учащихся к усвоению образовательных программ, но и способностью продемонстрировать свои знания. Данные способности развиваются через освоение универсальных учебных действий, которые подразумевают сформированность умения постановки и решения проблемы, процессов саморегуляции, коммуникативную компетентность и другое.

Психофизиологические факторы обуславливая инертность или подвижность, уравновешенность или неуравновешенность, силу или слабость нервной системы создают возможность для предположения, какие переживания будет испытывать человек и каким, возможно будет его поведение в той или иной ситуации, включая ситуации стресса и напряжения.

Влияние социокультурного фактора на развитие ребенка переоценить трудно, так как именно под его влиянием происходит развитие личностных характеристик, и на его основании формируется способность к восприятию и адекватному реагированию.

Современные всесторонние преобразования российского общества во всех его сферах актуализировали ряд проблем, связанных с интеллектуальной одаренностью, и в последнее время особую популярность приобрели разработки стратегий поддержки одаренных детей и талантливой молодежи, что наряду с психофизиологическим фактором дает одаренным подросткам дополнительные преимущества в достижении успеха. Однако, одаренные подростки особая категория подростков, испытывающих кроме физиологического и психологического кризисов еще и специфические кризисы одаренности, а также проблемы, связанные с личностными качествами, провоцирующими многие трудности.

Современные проблемы работы с подростками, одаренными детьми и подростками освещены в работах В. С. Юркевич (2010г.), С.А. Хазовой (2013г.), М. В. Логиновой (2008г.), Т.А. Климонтовой (2014г.), Ю. Д. Бабаевой (2008г.), С. В. Ларионовой (2011г.), Е.Е Туник (2013г.) и др.

Анализ подходов к изучению жизнестойкости и самоутверждения в психолого-педагогических исследованиях отечественных и зарубежных авторов свидетельствует о том, что авторы исследований ставили целью выявить взаимосвязь между изучаемыми параметрами и личностными характеристиками, а также другими переменными, например, показателями здоровья, адаптивности, успешности, совладания с трудными жизненными ситуациями и т. д.

Изучением показателей жизнестойкости и стратегий самоутверждения подростков занимались в последние десятилетия в России Е.А. Киреева и Дубовицкая Т.Д. (2015г.), Шихамирова Б.А. и Байболотова З.Б (2013г.), Бурченкова Л.Ш. (2015г.), Титова О.И. и Холодцева Е.Л. (2017г.), Исламова З.Б. (2013г.) и другие.

В процессе анализа психолого-педагогических исследований было выявлено следующее:

— чем выше уровень жизнестойкости, тем быстрее происходит адаптация к новым условиям жизни, тем меньше уровень стресса и меньше выражен культурный шок [Maddi, 2005; Титова О.И. и

Холодцева Е.Л.];

— выявлена связь между параметрами и уровнем жизнестойкости и выбором копинг-стратегий [Логинова, 2010];

— определена связь жизнестойкости и стратегий самоутверждения с личностными характеристиками (толерантность, тревожность, самоэффективность, социальный интерес; креативность, самомотивация; самооценка, эмоциональный интеллект с эмоциональной стабильностью) [Пелихова М.В; Ершова И.А., 2017; Киреева Е.А., Дубовицкая Т.Д., 2011];

— оба компонента связаны со смысловыми ориентациями, целеустремленностью, самосовершенствованием [Богомаз, 2009; Леонтьев, 2006];

— высокий уровень жизнестойкости и выбор конструктивной стратегии самоутверждения связаны с аутосимпатией, самопониманием, оптимизмом, уважением к другим и ожиданием положительного отношения к своей личности со стороны других людей, субъективной удовлетворенностью собственной жизнью [Maddi, 1987; Киреева Е.А., Дубовицкая Т.Д., 2011];

— жизнестойкость и самоутверждение отражают психологическую активность и личностную эффективность человека [Там же];

— формирование жизнестойкости и самоутверждения в целом, зависит от психофизиологических, социально-педагогических и социокультурных причин или факторов Фомина А.Н., 2012 .

Результаты перечисленных исследований позволяют сделать вывод о том, что жизнестойкость и самоутверждение связаны с половозрастными особенностями, зависят от психофизиологических, социально-педагогических и социокультурных факторов, и изучение их параметров может дать развернутую психологическую характеристику человека.

В процессе изучения теоретического материала по проблемам жизнестойкости и самоутверждения одаренных подростков была обнаружена работа, исследующая жизнестойкость одаренных подростков в условиях интерната, что не дает представления о жизнестойкости одаренных подростков в условиях ежедневного преодоления трудностей, также в работе не исследуются особенности жизнестойкости. А работ, исследующих самоутверждение одаренных подростков, не было обнаружено вовсе. Следовательно, нет работ, направленных на выявление взаимосвязи жизнестойкости и самоутверждения. Корреляции обнаруженные между стратегиями самоутверждения и личностными характеристиками подростков могли бы помочь нам сделать предположение о предпочитаемых стратегиях самоутверждения одаренных подростков, однако в описании личностных характеристик одаренных детей и подростков обнаружены противоречия. Таким образом в процессе теоретического изучения материала по данной теме не было обнаружено работ, полностью отвечающих запросам российского образования в сфере работы с одаренными детьми и подростками, что свидетельствует о необходимости изучения данной проблемы.

#### Литература:

- 1 Басаргина Д, Базалева Л.А. Жизнестойкость у лиц с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества// Человек, Искусство, Вселенная, 2017 №1, С.235-238.
- 2 Киреева Е.А., Дубовицкая Т.Д. Методика исследования особенностей самоутверждения, 2011, том 4, № 2, с. 115–124
- 3 Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова. – Мин-во образования РФ. – М., 2003. – 90 с.
- 4 Титова О.И., Холодцева Е.Л. Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология 2017. Том 2. № 4 (8)
- 5 Фомина А.Н. Жизнестойкость личности. Монография. – М.: МПГУ, 2012 – 152 с.
- 6 Хазова С. А. Одаренный подросток как субъект межличностного взаимодействия // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т.19 – №2. – С. 102–107.
- 7 Юркевич В.С. Электронный журнал «Психологическая наука и образование»2010, № 5 Современные проблемы работы с одаренными детьми МГППУ – С 118

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА ВЫДЕЛЕНИЯ ГЛАВНОГО В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВОЙ ЗАДАЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Коротаева И.В.*

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

**Аннотация.** Рассматривается прием выделения главного в процессе решения младшими школьниками текстовых задач с недостающими или избыточными условиями. Описываются трудности школьников по осознанию предикативности как универсального грамматического свойства предложения, что является обязательным условием для создания полной ориентировочной основы действия по выделению субъекта и предиката высказывания в текстах задач. На примере решения задач-ловушек второклассниками изучалась связь между умением выделять главное в тексте задачи и успешностью ее решения.

**Ключевые слова:** прием выделения главного, логико-грамматический анализ предложения.

## USE OF THE TECHNIQUE OF ALLOCATION OF THE MAIN INFORMATION IN THE COURSE OF SOLUTION OF THE TEXT MATH TASKS AT ELEMENTARY SCHOOL

*Korotayeva I. V.*

Lomonosov Moscow State University

**Summary.** The technique of allocation of text main information in the course of solving the math text tasks with missing or excess conditions by elementary school is considered. Difficulties of school students on awareness of predicativity as universal grammatical property of a sentence are described that is an indispensable condition for creation of a full knowledge basis of action for allocation of the subject and the predicate of a statement in texts of tasks. On the example of the solution of tasks traps by second-graders we studied connection between the ability to allocate the main thing in the text of a task and success of its decision.

**Keywords:** the technique of allocation of the main information in the text, logical-grammatical analysis

Приемы работы с текстами, в частности формирование стратегии выделения главного в предложении и в сообщении для учащихся младших классов являются целью обучения как одно из основных метапредметных действий, декларируемых ФГОС. В основе данного приема лежит логико-грамматический анализ предложения, которому обучает педагог на уроке русского языка и чтения. При этом на уроке математики тем же самым учителем такого обучения не проводится, несмотря на то, что грамматическая конструкция предложений в текстовых задачах намного сложнее и требует специальной ориентировки [4,8].

Одна из самых важных проблем в начале школьного обучения - расхождение устной и письменной речи. Д.Б. Элькониным было показано, что расчленение мысли на слова и предложения, происходящие без особого труда в устной речи, осуществляется произвольно: ребенку помогают интонации и схемы речи, усваиваемые от взрослых. Трудность письменной речи заключается, с точки зрения автора, не только в овладении новой техникой, но и в овладении новыми операциями, отличными от

функционирующих в устной речи. Основные проблемы Элькониин Д.Б. связывает с необходимостью подчинения своей речи синтаксическому строю читаемого, с тем, что психологические структуры устной речи и грамматически оформленной письменной речи не совпадают между собой. Это проявляется в том, что ребенок скуп в интонациях, неправильно останавливается на точках, неверно связывает предложения друг с другом и т.п. Элькониным Д.Б. показано, что незнание психологического значения грамматических категорий в речевом высказывании ребенка приводит к методологической ошибке. Например, первое слово ребенка трудно отнести к конкретной грамматической категории. Это, по сути, предложение. Постигание ребенком грамматики имеет свою историю, отличную от описанной в науке о языке. В исследованиях продемонстрировано, что для учеников 1-2 классов трудность состоит в выделении мысли из ряда других, для 3-4 классов – в нахождении связи между ними, составлении смыслового целого, только в 4 классе исчезает ошибка расчленения предложения у большинства учащихся [7].

Единицей языка, предназначенной для построения самостоятельного высказывания, называется предложение. При этом только в средней школе учащиеся подробно разбирают отличия предложения от высказывания. Например, в учебнике русского языка РО в 5 классе дается полная ориентировка различения высказывания и предложения как единицы речи и единицы языка. Предложение выступает как синтаксическая единица. Через анализ предложений, разных по структуре и одинаковых по смыслу, выявляется различие [5].

Введение в синтаксис, знакомство с синтаксическими единицами, понятиями происходит гораздо позже, чем вводится в работу понятие предложения и его членов. При этом учитель начальных классов должен осознавать, что работа по выделению смысловых частей высказывания не тождественна выделению членов предложения. На практике часто получается, что при постановке вопроса на понимание высказывания «О чем говорится...?» учителя в качестве ориентировочных признаков дают признаки существительного, стоящего в именительном падеже, предполагая, что оно выполняет функцию подлежащего. На вопрос «Что говорится об этом...?» учащиеся повторяют все высказывание целиком.

При этом предметом мысли у ребенка является вовсе не то, что отвечает на вопрос «Что?». У ребенка могут не совпадать «психологическое» и «грамматическое» подлежащие. Славина писала, что главная трудность заключается в несовпадении психологического и грамматического в предложении. Сначала ученики путают мысль, заключенную в предложении, со своей собственной мыслью, в результате чего происходит объединение в одно большое детское предложение нескольких грамматических. Затем возникает трудность в расчленении психологических и грамматических подлежащих и сказуемых. Дети часто принимают психологическое сказуемое за грамматическое подлежащее (т.е. новый предмет мысли), а психологическим сказуемым может быть любой член предложения. [7]

Ориентировочные признаки, которые сообщаются школьникам средних классов, изучающих синтаксис и предложение как синтаксическую единицу, отличаются большей полнотой и обобщенностью, чем те признаки, на которые ориентируется ученик начальных классов. Ученик 5 класса должен понимать, что предложение, во-первых, о чем-то сообщает: о действии или признаке предмета, т.е. раскрывает содержание предложения, во-вторых, указывает на отношение к событию, как оценивается содержание: реальное или нереальное. (Например, «Он пошел в кино» или «Он пошел бы в кино»).

Школьник также должен понимать, что такое грамматическая основа предложения, или предикативное ядро. Он должен различать, что та часть предложения (слово или несколько слов), в которой выражается содержание и его оценка с точки зрения реальности или нереальности, называется сказуемым, или предикатом. Главное, что должен осознавать школьник, что сказуемое выполняет в предложении самую важную работу, поэтому сначала должно находиться оно. Затем находится слово, обозначающее лицо (предмет), о котором сообщается в предложении.

Учащиеся, изучающие синтаксис в средней школе, знакомятся с синтетической формой

сказуемого, с его двойной функцией: участие в передаче содержания и выражение грамматического значения предложения (предикативность). Например, «Вечер был (грамматическое значение) теплый (содержание).

Понимание предикативности как универсального грамматического свойства предложения, осознание школьником того, что без предиката предложения не бывает, является обязательным условием для создания полной ориентировочной основы действия по выделению субъекта и предиката высказывания. Для этого необходимо научиться осуществлять анализ разных предложений, в том числе и таких случаев, где встречается нулевой предикат (например, в предложении «Зима»). Умение образовывать разные грамматические формы этого предложения (например, «Была зима», «Скоро будет зима») поможет школьникам получить необходимые ориентировочные признаки для формирования понятия «предикат» и «сказуемое».

Именно такой подход обеспечивает правильное нахождение подлежащего. Если подлежащее – слово, определяющее грамматические формы сказуемого, то его нахождение должно начинаться с рассмотрения грамматической формы сказуемого и поиска, связанного с ним грамматически и семантически слова, которое и будет подлежащим. Сопоставление разных предложений, в которых отсутствует подлежащее, позволяет школьникам критически осмыслить разные способы нахождения сказуемого и подлежащего. Таким образом, для осуществления грамматического анализа важно выделить ориентировочные признаки, по которым можно найти предикативное ядро, или грамматическую основу предложения. В качестве алгоритма поиска предлагается отличная от традиционной последовательность действий: 1. найти предикат (сказуемое), 2. найти подлежащее.

В реальной учебной ситуации в традиционной системе обучения сразу после прохождения букварного периода на уроках чтения и в процессе проверки техники чтения учитель использует схему поиска субъекта и предиката высказывания для обеспечения лучшего понимания прочитанного предложения или текста: «О чем говорится в предложении?», «Что говорится в предложении?». При этом детям выдается неполная (по количеству признаков) и необобщенная (т.е. включающая только некоторые случаи) ориентировка на поиск субъекта и предиката высказывания. При ответе на вопрос «О чем говорится в предложении?» предлагается искать существительное в именительном падеже. Рассмотрим типичные случаи, в которых все дети делают ошибки. Так на вопрос «О чем говорится...?» в предложениях «У Миши есть рыбки» и «Девочке подарили мяч» младшие школьники отвечают «рыбки» и «мяч» соответственно. При обращении к школьникам с вопросом «Что говорится в предложении?» учитель получает повтор всего предложения иногда с перестановкой слов: «Рыбки есть у Миши», «Мяч подарили девочке».

Отсутствие в ориентировке формируемого «приема смыслового чтения» представлений о субъекте и предикате высказываний, невозможность задать обобщенные признаки, по которым находится предикативное ядро высказывания, характеристики предложения как синтаксической единицы приводит к стихийному формированию у школьников собственной ориентировки: неполной и конкретной, описанной П.Я. Гальпериным как ориентировка 1 типа обучения [1,2,6].

Именно такую ориентировку ученику приходится использовать на уроке математики при решении младшим школьником арифметической задачи, текст которой имеет очень сложную структуру. Решение начинается с чтения или прослушивания ее текста, последующего повторения и анализа условия и кончается ответом на вопрос, который содержится в задаче. Для начала решающему необходимо проанализировать условия задачи. Анализ происходит в процессе ориентировочно-исследовательской деятельности. После этого ученик строит схему решения задачи, а далее подбирает арифметические операции, которые соответствуют построенной схеме. В процессе решения задачи решающему необходимо совершать самостоятельный контроль за действиями, который он выполняет в ходе решения задачи и в конце [9].

Игнорирование трудностей первого этапа, связанного с пониманием прочитанного, сказывается на конечном результате. В процессе решения ученику необходимо сократить текст для краткого написания

условий, выделить главное, переработав в удобный для понимания вид с установлением логической связи между грамматической структурой и математическими отношениями между данными. При этом в традиционно сложившейся педагогической практике мы имеем дело с текстами задач, которые характеризуются сокращенностью грамматической структуры и определенных оборотов речи, имеющих связь с арифметическими операциями, что значительно усложняет понимание учащимся условия [9].

Целью нашего исследования было выяснение стихийно сложившихся способов понимания текста арифметической задачи в процесс ее решения, в частности, ориентировки на логико-грамматический анализ задачи, лежащей в основе умения выделять главное в условии задачи. Ученики должны подчеркнуть главные слова в тексте задач и решить ее. Детям предлагалось четыре задачи, построенные по типу заданий с ловушками (задач с избыточными, недостаточными или ошибочными условиями), которые широко используются в системе развивающего обучения из учебника В.В. Давыдова, С.Ф. Горбова и др. для 1 класса [3]. Задание, которое получали ученики: решить задачи и подчеркнуть в тексте задачи главные слова. Задачи предъявлялись для установления связи между успешностью выделения предикативной группы в предложении задачи и ее решением. В исследовании участвовали ученики 2 класса начальной школы г. Москвы. Участники - 72 школьника, обучающихся в системе РО.

Самыми трудными для решения были задачи с недостаточными условиями. Например, «В банке было 5 кг муки. Мама взяла из банки 2 стакана муки для пирожков. Сколько муки осталось в банке?», «На ветке созрело 7 яблок. Несколько яблок сорвали. Сколько зрелых яблок осталось на ветке?». Не решили эти две задачи для 1 класса 76,4% второклассников, остальные 23,6% указали на задачи как на ловушки. При этом правильное решение задач не было связано с успешным выделением предикативной группы: только 5% учеников подчеркнули в условии задачи сказуемые или группы сказуемых с уточнением количественных показателей, остальные из этой группы или подчеркивали полностью вопрос в задаче, или все предложения, или выбирали отдельные слова («в банке», «мама», «несколько», «яблоки»), или ничего не подчеркивали.

Обучение решению задач-ловушек в системе РО осуществляется с помощью специальных действий и средств, заложенных в содержание учебных пособий: измерение, работа с меркой, формирование действия моделирования с использованием моделей, чертежей и схем, иллюстраций, самостоятельное построение условий задачи с опорой на схемы и т.п. Но при этом, можно констатировать, что специальной задачи обучению приему выделения главного в тексте арифметической задачи не ставится, что, возможно, приводит к такому количеству ошибок.

#### Литература:

1. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., Изд. МГУ, 1985.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / В кн.: Исследование мышления в советской психологии. — М., 1966.
3. Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г. Савельева О.В. /Математика. 1 класс// Учебник// Изд. Мирос-Аргус. М., 1997.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли// Пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011.
5. Репкин В.В., Восторгова Е.В., Маркидонова И.Г., Некрасова Т.В. Методический комментарий к учебнику русского языка для 5 класса. Изд. «ВИТА», М., 2007.
6. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. — М., 1983.
7. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М., Интор, 1998.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011.
9. Цветкова Л. С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. — М.: Изд. «Просвещение», 1995.

## ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Макаревская И.Г., Кравченко Л.В.

Сочинский государственный университет

**Аннотация:** В статье анализируются личностные детерминанты проявления творческих способностей в младшем школьном возрасте. Идея работы исходит из предположения, что творческие способности младших школьников могут быть детерминированы рядом личностных особенностей, в частности, такими как: самооценка, тревожность, эгоцентрические тенденции, черты личности.

**Ключевые слова:** творческие способности, личностные особенности, младший школьный возраст

## PERSONAL DETERMINANTS OF CREATIVE ABILITIES IN PRIMERY SCHOOL PUPIL

Makarevskaya I.G., Kravchenko L.V.

Sochi State University

**Summary.** The article analyzes the personal determinants of the manifestation of creative abilities in primary school age. The idea of the work is based on the assumption that the creative abilities of younger schoolchildren can be determined by a number of personality traits, in particular, such as: self-esteem, anxiety, egocentric tendencies, personality traits.

**Keywords:** creative abilities, personality traits, primary school age

Проблема творчества в настоящее время является одной из наиболее актуальных и перспективных проблем психологической науки, актуальность этой проблемы настолько велика, что Д.Б.Богоявленская называет ее проблемой века (Богоявленская Д.Б.).

Становление личности творческой, обладающей потенциалом нестандартно и эффективно решать производственные задачи и жизненные проблемы начинается достаточно рано и в дальнейшем является условием личностного развития, самосовершенствования, успешности личности в деятельности.

Актуальность исследования обусловлена тем, что одной из основных целевых установок современного российского образования, которая обеспечивает естественное и эффективное вхождение ребёнка в общество, является формирование установки на творчество. Лишь та личность может преуспевать, полноценно жить и действовать в современном мире, которая умеет самостоятельно отойти от стандартного набора знаний, навыков и умений, сделать свой собственный самостоятельный выбор, найти решение проблемы самостоятельно.

Благоприятным, сензитивным периодом для развития творческих способностей является младший школьный возраст. Именно в этот возрастной период совершенствуются психические процессы, формируется произвольный контроль познавательной деятельности, происходят прогрессивные изменения во многих других сферах, активно развиваются склонности и способности, в том числе способности творческие

Развитие творческих способностей личности осуществляется посредством обогащения его

эмоциональной сферы, формирования нестандартного, креативного мышления, становления его индивидуальности. Творчество – это создание объективно или субъективно нового. Значимой для детей является именно субъективная новизна их творчества. Эта субъективная новизна, которая создается и переживается ребёнком, имеет, безусловно, важное развивающее и образовательное значение – через неё ребёнок перенимает общественный опыт прошлых поколений. В этом и заключается значение творчества для формирования личности. «Детское творчество научает ребенка овладеть системой своих переживаний, побеждать и преодолевать их и учит психику восхождению» (Выготский Л.С., с.288).

Значительный вклад в разработку проблемы творческих способностей внесли психологи и физиологи двадцатого века: В.М.Бехтерев, Ф.Бинэ, Д.Б.Богоявленская, Л.С.Выготский, Э.А.Голубева, Ф.Гальтон, В.Н.Дружинин, Я.А.Пономарев, Б.М.Теплов и другие. Ими подробно исследован «механизм» творческого процесса и условия развития творческих способностей.

Проблемы творчества, творческого мышления и творческой личности нашли отражение в исследованиях Г.С.Альтшуллера, Т.Амабайла, Д.Б.Богоявленской, Х.Гарднера, Г.Гельмгольца, М.Коллинза, А.Пуанкаре, С.Д.Смирнова, Д.Стернберга, Д.Тейлора, О.К.Тихомирова, В.Штерна, П.М.Якобсон и др. Исследователи отмечают, что творческие личности содержат в себе одновременно на первый взгляд взаимоисключающие особенности, но большинство из них сходятся во мнении, что это, прежде всего, свободная личность: «Творчество есть прерогатива свободной, способной к саморазвитию личности. Вернее даже сказать, что творчество есть способ «личностного существования, в противоположность обезличенному действованию, которое в своём предельно «очищенном» виде убивает личность» (Смирнов С.Д., с.45).

Достаточно сложный характер взаимоотношений между внешней средой, креативностью и личностными качествами, с нашей точки зрения, необходимо объяснить, согласовав развитие творческой одаренности с особенностями развития познавательной сферы личности и личностными особенностями. При этом, мы должны рассмотреть детерминанты творческого развития и их влияние на творческие способности.

Исследователи в области творчества (Г.В.Ахметжанова, А.М.Матюшкин, В.Н.Дружинин, Г.М.Романцев, А.И.Ткаченко и др.) выделяют первостепенное накопление творческого опыта младших школьников как сензитивный период для развития творческого потенциала.

Именно поэтому весьма перспективным нам представляется рассмотрение личностных факторов проявления творческих способностей в младшем школьном возрасте.

Наше исследование проходило в 2017 году в г.Сочи. Всего в исследовании приняло участие 52 человека – мальчики и девочки в возрасте 7-8 лет.

В исследовании были использованы следующие методики: тест П.Торренса на творческое мышление (в адаптации Н.Б.Шумаковой, Е.И.Щеблановой, Н.П.Щербо); модифицированный вариант методики диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн; методика многомерной оценки детской тревожности (разработана в ГУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М.Бехтерева»); тест Кеттелла, детский вариант в адаптации Э.М.Александровской (12 ФЛО-120), проективный тест эгоцентрических ассоциаций, предложенный Т.Шустровой)

В исследовании были выявлены следующие данные:

Для большинства испытуемых, принявших участие в исследовании, характерен средненормативный, благополучный уровень развития творческих способностей. Низкий уровень творческих способностей был диагностирован всего лишь для 9,6% испытуемых в целом по выборке. При этом, высокая креативность несколько чаще была диагностирована в группе девочек младшего школьного возраста, чем в группе мальчиков.

Часто встречается по данным нашего исследования у детей младшего школьного возраста высокий и очень высокий уровень самооценки. При этом низкая самооценка несколько чаще встречается в группе мальчиков.

Большинству испытуемых характерен высокий и очень высокий уровень притязаний. Низкий уровень притязаний в нашем исследовании диагностирован не был

Для мальчиков характерен несколько больший уровень тревожности, связанный с отношениями с окружающими – сверстниками, родителями и учителями и с оценкой окружающих. Также мальчикам в среднем в большей степени, чем девочкам, характерно снижение психической активности, обусловленное тревогой, они в целом чаще, чем девочки, реагируют на тревожащую ситуацию проявлением признаков астении, что может снижать их приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера. У девочек же выше уровень тревожности, связанный с успешностью в обучении и с ситуацией проверки знаний.

По нашим данным у девочек несколько выше тревожность как личностная черта, они чаще, чем мальчики имеют пониженное настроение, легче выводятся из состояния душевного равновесия. При этом девочки более добросовестные, исполнительные и ответственные. Мальчики при этом более реактивные, нетерпеливые, легко возбудимые.

Эгоцентрические тенденции существенно чаще встречаются в группе мальчиков, чем в группе девочек.

В соответствии со структурой полученных данных и гипотезой, которую необходимо проверить, в качестве статистического критерия был избран однофакторный дисперсионный анализ ANOVA.

Статистически достоверных данных относительно влияния самооценки и уровня притязаний на проявление творческих способностей детей младшего школьного возраста в нашем исследовании выявлено не было ( $F=1,828$ ,  $p=0,074$ ).

Полученные данные свидетельствуют о том, что факторами, влияющими на проявление креативности в младшем школьном возрасте, могут быть названы: «тревога, связанная с успешностью в обучении» ( $F=2,118$ ,  $p=0,04$ ), «тревога, возникающая в ситуациях самовыражения» ( $F=3,777$ ,  $p=0,03$ ), «тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний» ( $F=2,595$ ,  $p=0,01$ ). При этом дети младшего школьного возраста с высоким уровнем креативности статистически достоверно чаще проявляют высокий уровень тревожности в заявленных ситуациях, чем дети с низким уровнем развития креативности.

В ходе статистической обработки данных также было выявлено, что существуют статистически значимые данные относительно влияния на творческие способности детей младшего школьного возраста такого личностного фактора, как «сердечность – отчужденность». При этом дети младшего школьного возраста с высоким уровнем творческих способностей по сравнению с теми, кому свойственен нормативный или низкий уровень развития творческих способностей, являются более отстраненными или сдержанными, недоверчивыми, отличаются чрезмерной обидчивостью, отсутствием интуиции в межличностных отношениях, в их поведении чаще наблюдаются негативизм, упрямство, эгоцентризм (более выражен фактор (А-) по Р.Б.Кеттеллу).

Статистически значимых данных относительно влияния других личностных факторов, измеренных с помощью опросника Кеттелла, на проявления творческих способностей детей младшего школьного возраста, в нашем исследовании выявлено не было.

В исследовании также было установлено статистически значимое влияние ( $F=4,933$ ,  $p=0,011$ ) эгоцентризма на проявление творческих способностей в младшем школьном возрасте. При этом детям с высокими творческими способностями свойственен более высокий уровень проявления эгоцентрических тенденций, им характерны: сосредоточенность на собственных ощущениях, переживаниях и интересах; неспособность принимать и учитывать информацию, противоречащую собственному опыту, в частности, исходящую от другого человека

Полученные практические результаты представляются нам ценными с точки зрения организации учебного процесса в общеобразовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования, при планировании деятельности по развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста.

## Литература:

1. *Богоявленская Д.Б., Суколова И.А.* Зарубежные исследования психологии творчества: постгилфордский период (часть 2) // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 94-104.
2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1991.
3. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей – СПб., изд-во «Питер», 2006
4. *Матюшкин А.М.* Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций. – М., 2009
5. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности – М., изд-во «Академия», 2007 -93с.

## ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИХ ИМИДЖА

Намазбаева Ж.И., Ниетбаева Г.Б., Садыкова А.Б., Сатова А.К.

НИЦ Психологии личности КазНПУ им.Абая, Казахстан

**Аннотация.** В статье отражены психологические вопросы адаптации и самореализации, а также формирования имиджа субъектов образования. Представлены результаты первого этапа исследования по научно-исследовательскому проекту. Описаны тезисы интерактивного семинара, проведенного сотрудниками НИЦ «Психологии личности» для сотрудников КазНПУ имени Абая.

**Ключевые слова:** социальная психология личности, адаптация, самореализация, имидж человека в учебной группе, субъекты образования, духовно-нравственные ценности.

## STUDY OF EDUCATION SUBJECTS ADAPTATION AND SELF-REALIZATION THROUGH THE PSYCHOLOGICAL PROVISION OF THEIR PERSONAL IMAGE

Namazbayeva Zh.I., Nietbayeva G.B., Sadykova A.B., Satova A.K.

SNR of the SIC «Psychology of Personality» KazNPU named after Abay

**Summary.** The article reflects the psychological issues of adaptation and self-realization, as well as the education subjects' personal image formation. The results of the first stage of research on a research project are presented. The abstracts of the interactive seminar conducted by the staff of the Research Center «Psychology of Personality» for the employees of KazNPU named after Abay are described.

**Keywords:** social psychology of personality, adaptation, self-realization, image of a person in a training group, subjects of education, spiritual and moral values.

В свете интенсивных трансформаций, которые претерпевает мировое общество, актуальной является совместимость адаптации, творческой самореализации и ретрансляции этого социального опыта в образовательных учреждениях.

Задача педагогического вуза постоянно поддерживать этот процесс в современных условиях и на профессиональном уровне обеспечивать соответствующими компетентностями будущих и действующих специалистов.

Современная ситуация отличается нестабильностью социальных процессов - что предъявляет повышенные требования к личности, которой приходится учитывать внешне обусловленные социальные требования, то есть изменяться и сохранять при этом основополагающие собственные внутренние установки и убеждения — оставаться в относительно устойчивом равновесии. Однако представления об адаптации как процессе пассивного приспособления к условиям среды постепенно сменились современными взглядами на адаптацию как активный процесс поиска и установления гармоничного равновесия между требованиями и ожиданиями со стороны внешней действительности и личностными потребностями и возможностями [5]. Научные мнения относительно причин побуждающих человека адаптироваться различны. На наш взгляд наиболее эффективно рассмотрение

в качестве цели адаптационной деятельности стремления к реализации внутреннего потенциала, к самореализации личности. Но существуют и точки зрения, радикально противопоставляющие эти процессы.

В КазНПУ им. Абая нами реализуется научный проект обеспечивающий адаптацию и самореализацию субъектов образования на основе ценностно-смысловых ориентиров и имиджевых категорий. Для изучения этого вопроса и его реализации мы выбрали актуализацию творческих способностей участников исследования, укрепления их навыков созидательного подхода к образовательной среде. При этом важно отметить, что достаточно долгое время в психологической литературе понятия адаптации и творчества противопоставлялись, как несовместимые явления. Ведь по определению адаптация понималась как приспособление человека к определенной среде, уподобление желаний, ценностей, поведения личности общественным нормам, общепринятым. Если же рассматривать природу адаптации более глубоко, то становится очевидным, что она не ограничивается простым уподоблением, приспособлением, уравниванием состояния среды и организма, гомеостазом. Гомеостатический механизм адаптации, поддерживающий равновесное состояние любой системы (биологической, психологической, социальной), является лишь одним из возможных механизмов адаптации. Другим механизмом является гетеростаз, позволяющий преодолеть внешние и внутренние ограничения ситуации за счет надситуативной активности личности (Петровский А.В.). [8] Где надситуативная активность – это способность подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи. Речь идет и о процессах, которые ведут к подчинению среды исходным интересам субъекта. Также она рассматривается в топологической психологии – теории поля К.Левина в идее полевого и волевого поведения личности. [7,10]

В нашем исследовании мы проводим ряд психологических мероприятий, в которых представлены этапы взаимоотношения личности и ситуации. Начинается она с ориентировки в существующей ситуации, выделению ее значимых признаков, первичной адаптации к существующему положению, затем этап изучения интересов, потребностей, мотивов, намерений личности, и этап выработки общих способов раскрытия ее созидательных потенциалов, где каждый участник образовательного процесса становится активным преобразователем своей среды для успешной в ней самореализации. Вышеозначенные созидательные потенциалы, ценностно-смысловые ориентации надежно соотносятся с духовно-нравственными ориентирами, а доступ к совместному созданию благоприятной среды обеспечивается имиджевыми характеристиками каждого участника. К сожалению, профессионально-личностное становление будущего специалиста зачастую строится без учета особенностей среды и ее компонентов, в которой оно проходит. В предшествующих проектах мы изучали образовательную среду и ее компоненты. Теперь полученный научный задел применяется в нашем исследовании. [2] Мы стремимся понять, как сами участники образования могут менять различные компоненты среды адаптироваться и самореализовываться.

В данной статье представлены некоторые теоретико-методологические основы роли имиджа в самореализации субъектов образования.

Особую роль в формировании имиджевой стратегии играет **национальная идея** — система ценностных установок общества, в которых выражается самосознание народа и задаются цели личного и национального развития в исторической перспективе. Вопрос возникающий на стыке проблем духовно-нравственного развития и имиджа как инструмента социализации, успешной самореализации каждого человека и различных социальных групп становится тем более актуальным в свете концепции Мэнгілік Ел. Ее главные параметры: гуманизм и справедливость, социально-нравственный прогресс. Жизненные и гражданские принципы человека наиболее четко определяются, если он глубоко проникает в суть социально-культурного опыта, накопленного предыдущими поколениями. [6,13]

По смыслу и содержанию – это смежное понятие с духовно-нравственными основами формирования имиджа человека и группы, поскольку самосознание определяется с законами социальной перцепции. Восприятие же себя представителем референтной группы позволяет с помощью нее эффективно

самореализоваться каждому участнику. Малые сообщества по тому же принципу вливаются в большие сообщества, таким образом, развитие имиджа отдельного человека способствует развитию представительности целой организации, а затем и целого государства. Очевидно, что образовательная среда, как фундамент развития общества обладает здесь ключевыми приоритетами.

Президент Казахстана Нурсултан Назарбаев подчеркнул: «Моя мечта и мысли о том, чтобы Казахстан существовал вечно. Поэтому я предложил идею «Мәңгілік Ел». Мы делаем все, чтобы стать таковой. Мы - многонациональная страна. Так сложилось исторически. Наша задача - сохранить единство общества. Единство Казахстана - это единство нашего многонационального народа... Не будь глубоко корни у старого дуба, не устоять ему в бурю». [13] Огромную значимость сегодня приобрели слова, сказанные в «Обращении Ассамблеи народа Казахстана к гражданам страны»: Провозглашена национальная идея «Мәңгілік Ел», рожденная всем тысячелетним историческим опытом казахского народа, казахстанским путем, пройденным за годы независимости. Единая цель - это укрепление Независимости нашей Родины – Казахстан. Единые интересы - это наши общие ценности, стремление жить в свободной и процветающей стране. Единое будущее - это расцвет нашего общего дома - Республики Казахстан. Ее мобилизующая сила заключается: в сохранении своей идентичности, своих корней, своего национального духа и своего уникального пути развития; в закреплении своей роли в мировом сообществе; в потребности сохранить историко-культурные ценности, которые следуют передавать будущему поколению; в стремлении решать насущные задачи по-крупному и по-настоящему масштабно. [13]

Для образовательной среды это связано с теми изменениями, которые все мы отмечаем, как в жизни социальных групп, так и в жизни отдельно взятого человека. На фоне влияния интернета и возникновения виртуального пространства общения, учитель, преподаватель перестает быть основным источником профессионального знания. Большой акцент смещается на социальную цель образования: развитие уникальных особенностей человека, его способности, восприимчивость к нововведениям, готовность к творческому поиску и контакту. Мы сталкиваемся здесь с парадоксом. С одной стороны понимаем, что нужно компенсировать нехватку «живого общения», понимание уникальности каждого участника образовательного процесса. С другой стороны, не достаточно исследованы и обозначены те конкретные методы, позволяющие этого достичь.

К примеру, какие методы, технологии и приемы может использовать преподаватель или наставник для работы по социализации в больших учебных группах, при этом, не упустив и сам учебный процесс. Другая проблема – развитие духовно-нравственных ценностей и ориентиров, ставит перед нами этические вопросы. Один из них: до какой степени мы имеем право требовать от другого человека соответствовать нашим об этом представлениям? Юридически этот вопрос мы не можем урегулировать в полной мере. Некоторые аспекты решаются в рамках профессионально-этических нормативов разных профессий. Так в медицине эти вопросы затронуты через деонтологию. И здесь очевидным выходом является обращение к наработкам современной психологии, в частности - социальной психологии личности и группы, где уже есть много решений по данным вопросам.

Одним из первых мероприятий по проекту мы поставили интерактивный семинар с преподавателями и наставниками КазНПУ им. Абая. На занятии мы хотели обратить внимание специалистов педагогического вуза на проблему построения и развития имиджа субъектов образования.

Как уже говорилось ранее, имидж является способом входа в социальную ситуацию для совместного ее преобразования на основе взаимных потребностей, интересов, целей. Но также имидж должен соответствовать внутренней Я-концепции, самосознанию и профессиональной самоидентификации человека, обеспечивать целостность, согласованность ролевого репертуара человека. [11] Известно, что в студенческом возрасте расширяется ролевой репертуар, человек исследует его во взаимосвязи с профессией и людьми из референтных групп. Очевидно также, что за счет функциональности ролевого репертуара в образовательной среде обеспечивается и слаженная работа познавательной и

эмоционально-волевой сферы. Поэтому через общение, социальную перцепцию, коммуникативные составляющие формирования имиджа нужно исследовать и обучать этому каждого субъекта образования. Реализуя тем самым научную методологию субъект-субъектного и интегративного подходов. [7]

С другой стороны имидж также важен и для действующих специалистов, ППС вуза, работающих в профессии человек-человек. Он во многом связан с проблемой эмоционального выгорания, профессионального истощения, стрессоустойчивости и социально-эмоционального интеллекта. Поэтому исследования конкретных методов построения имиджа сопоставимо и с данной проблемой. Сюда же относится и рассмотрение проблем самореализации, адаптации и здоровья студенческой молодежи и сотрудников вуза. Исследовать его можно через аксиологический контекст, а именно рассмотреть ценности здоровья и имиджа в сфере мышления субъектов образования, а также характеристиках их жизни в современных, изменившихся условиях. Мы опираемся на труды, посвященные проблемам имиджелогии. Это работы отечественных (П.С. Гуревича, Г.Г. Почепцова, В.Л. Бозаджиева, Е.Б. Перельгиной, В.М. Шепеля, и др.) и зарубежных (К.Левина, К. Боулдинга, Э. Гоффмана и др.) исследователей. [1,3,4,9]

Подход к исследованию имиджа субъектов образования с позиции движущих сил его развития в русскоязычной психологической литературе как изучение образа (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.В. Либин, А.Р. Лурия и др.); Средовой подход в исследовании общения и социального восприятия (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, В.А.). [1,2,4,8,11]

Одной из задач нашего исследования является развитие динамичного целостного человека самоуправляемого, саморегулируемого и саморазвивающегося. Так, в результате контент-анализа теоретико-методологических и практических данных установлены и отобраны содержательные единицы – эффективные механизмы и факторы оптимального развития личности современных социальных субъектов. Таковыми явились *здоровьесберегающие условия, учет этнокультурных особенности социальных субъектов, интеллектуально-творческая активность (самоактуализация, креативность, социальная ответственность, личностный рост) организация и управление бюджетом времени, коммуникативные умения (толерантность, умение решать внутренние и внешние конфликты, культурное развитие) адаптивные способности личности (стрессоустойчивость, эмпатийность, саморегуляция, умение рассчитывать ресурсы)*. Все данные приведены в систему и обеспечивают комплексную координацию личностного развития социальных субъектов.

Мы ставим цель обратить внимание специалистов образования на проблему построения и развития имиджа субъектов образования. Психотехнологии личностного развития раскрываются в процессе партнерского субъект-субъектного взаимодействия, усилия всех участников процесса скоординировано и согласовано с их потребностями и мотивами.

В этой связи тезисно представим содержание интерактивного семинара, проведенного сотрудниками «Психологии личности» КазНПУ им. Абая). В семинаре приняли участие 47 преподавателей и наставников вуза.

**Первоочередной задачей** семинара поставлено именно на его примере показать, как формируется имидж преподавателя, ведущего занятия и других его участников. Тем самым мотивировать участников на доступное использование преимуществ, которые дает умение формировать имидж в образовательной среде.

**Второй задачей** было обсудить конкретные методы, техники и приемы, определяющие изменения имиджа каждого участника учебного процесса. При этом, показав какие теоретические основания стоят за данными методами.

**Третья задача** состояла в том, чтобы обменяться, поделиться с участниками тем опытом и наработками, которые есть в нашем научном центре, обсудив с ними, что они могут у нас перенять не только в процессе занятия но, и на основе долгосрочного сотрудничества с подразделениями университета.



**А четвертая**, более глобальная задача – дополнить или даже поменять представление о психологии и психологах, что также даст всем участникам опыт изменения профессионального имиджа и репутации.

Началось занятие с согласования с группой некоторых технических моментов. (Например, будет ли ведущего слышно с последних рядов, если говорить без микрофона – получены ответы, отзывы, тем самым привлечено внимание группы, отмечена готовность работать). Позже на занятии это будет приведено в пример о значимости создания имиджа и обустройстве физического пространства совместно с учебной группой.

Представившись и назвав тему занятия, ведущие семинара рассказали о себе, о том, какой опыт их работы в данном университете. Упомянули и некоторые личные данные, которые не очевидны, но возможно могут интересовать людей, перед которыми выступали. Рассказали также, насколько знакомы с проблемами, с которыми они встречаются в образовании, привели примеры.

Следующим поворотным, уточняющим моментом был задан вопрос ко всем участникам: «Вы опытные специалисты и можете оценить и сказать, как связывают ваши студенты, магистранты, докторанты оценку, полученную на занятии и оценку своего Я? Оцените в процентном или долевым соотношении – есть те, кто связывают, и те, кто не связывают»

Разумеется, поступали разные версии, но сам вопрос и не предполагал однозначного ответа.

Но также были и обоснования предварительных исследований, опросов, бесед и анкетирования в которых приняли участие 412 человек, результаты которых мы проанализировали и представили на семинаре.

Здесь приведем их в таблице 1.

**Таблица 1. Результаты опроса о взаимосвязи оценки знаний и самооценки**

<b>Взаимосвязь оценки знаний и самооценки</b>	<b>Представления студентов о себе</b>	<b>Предположения преподавателей о взаимосвязи оценки знаний и самооценки студентов</b>
Самооценка связана с оценкой знаний напрямую	25%	40 %
Самооценка не связана с оценкой знаний	75%	60 %
Важна документированная оценка больше чем объем знаний	70%	80 %
Важна документированная оценка меньше чем объем знаний	30%	20%

Итак, мы пришли общим выводам: для значительного количества студентов вуза важна документированная оценка, иногда она важна даже больше, чем сам объем знаний по учебному материалу. Также отмечена еще одна тенденция взаимосвязи оценки знаний и самооценки студентов. Как полагают преподаватели, студенты свою самооценку и оценки знаний на занятиях связывают далеко не всегда напрямую, и в основном стремятся воспринимать себя положительно.

О причинах, почему оценка важнее: большинство респондентов среди студентов, если обобщить дали подобные ответы

- знания можно получить и позже, работая по профессии, а оценку уже не исправить.
- еще не известно, пригодятся ли знания, а документ об образовании нужен.

О причинах же, почему объем знаний важнее:

- заинтересовал преподаватель, ведущий предмет;
- хотят сохранить статус «знающего» перед самим собой;
- самостоятельно изучить трудно, но в ближайшее время эти знания нужны.

Таким образом, на семинаре были представлены рассуждения на тему взаимосвязи имиджа субъектов образования с оценкой их профессиональных качеств, оценкой подготовки к занятиям. Обсуждение было достаточно активным и поступали различные примеры и мнения.

Следующий аспект, который логично вышел из обсуждения – это образ преподавателя, который оказал влияние на профессиональный путь участников данного семинара. Ведущие попросили их вспомнить своих учителей из школы и вуза, которые им запомнились, привести вслух примеры качеств, которыми обладали эти люди, как понимали, что эти качества есть.

Таким образом, каждый мог задать себе вопрос, отрефлексировать как их учащиеся воспринимают своего преподавателя. Ведь каждый преподаватель, наставник является образцом – носителем профессиональных качеств. Данное обсуждение также было активным, приводили примеры, вопрос нашел живой отклик среди участников.

Из результатов предварительного исследования можно предположить следующее. Знания и их оценка недостаточно важны для студентов в стратегическом плане, в то время как образ профессионала, роль «знающего» важны и в тактическом и стратегическом плане. Строить учебный материал более эффективно с учетом тактических задач, которые будут мотивировать студентов и этому нужно уделить внимание в данном семинаре и в дальнейших исследованиях.

Отрезюмировав обсуждение мы сделали четыре основных вывода:

1. В сознании современного человека все более закрепляется представление об имидже как об определенной ценности, от качества которой зависит жизненный успех и успешность любой деятельности.

Имидж – (если не брать стереотипное представление о нем – во внешнем плане одно поведение, внутри противоречивые мотивы) является необходимостью. Имидж студентов влияет на статус будущей профессии в обществе. Процесс формирования имиджа включает самореализацию студентов, «приведение» своих взглядов, оценок, ценностей в соответствие с социально приемлемыми и профессиональными ценностями.

2. Имидж появляется автоматически, по законам социальной перцепции, если им не управлять. [3,9] Репутация как смежное с имиджем ролевое социальное явление работает на человека, если созданный образ-имидж соответствует действительности. У человека происходит сознательного или бессознательного усвоения и воспроизводства социального опыта через распределение функций-ролей в группе. Имидж связан с системой ролей, которые объединяются, интегрируются творческим началом в человеке. [4]

3. Эффективность имиджа для обучения связана с биологически заложенными в человеке механизмами подражания. Причем вне зависимости от возраста человек продолжает копировать некоторые аспекты поведения значимых членов группы, в которой он состоит. Механизмы подражания – ресурс для обучения, который не нужно специально формировать, за счет подражания человек учиться быстрее, но для этого нужна специально организованная среда. [2,12]

4. За счет появления большого разнообразия информации в интернете, ускорения темпов жизни меняется система целеполагания. Но, как в 20, так и в 21 веке у учащихся вне зависимости от их возраста нет достаточного представления, как они могут применять на практике получаемые знания. До начала

20 века люди получали и меньший объем знаний по своей профессии, и образцы применения этих знаний в большей степени были представлены в их окружении. Поэтому в связи с информационными перегрузками сегодня учащимся гораздо труднее запоминать и усваивать учебный материал в системе личностных координат, границы роли профессионала «размыты». Поэтому стратегические цели недостаточно мотивируют человека учиться, познавать материал в поставленные сроки. Мотивирует к профессии и является образцом для подражания сам преподаватель, его целостный образ – имидж.

Как показывают современные исследования, развитие имиджа студентов от первого к пятому курсу обучения происходит в двух направлениях: росте когнитивной сложности и социальной направленности потребностей - и ценностей в его структуре. По мере освоения новой: социальной роли в процессе учебно-профессиональной деятельности, ведущие ценности студентов совмещаются, приобретая социально-психологическую направленность. [7, 11,12]

И, конечно же, имидж каждого участника образования влияет на имидж вуза. И этот приоритет заложен в политике менеджмента качества КазНПУ им. Абая.

В отличие от персонального имиджа (который может быть ориентирован на самоощущение и на восприятие), имидж организации ориентирован на восприятие. К восприятию имиджа вуза в первую очередь предъявляет требования аудитория потенциальных абитуриентов, их родителей, а также студенческая аудитория и работодатели, уровень требований которых возрастает в связи с изменениями социально-экономических условий.

При этом можно предположить, что позитивное восприятие собственного образа, является одной из социально-психологических причин мобильности студентов, их желания продолжить образование или приобрести научный опыт за рубежом, участвуя в различных образовательных или научно-исследовательских программах. Важно, что подобные обмены повышают качество и престиж выпускников вуза, а также обеспечивают информированность целевых аудиторий о вузе, в том числе его зарубежных партнёров, формируют социальные ожидания относительно образа вуза. [4, 7, 11,12]

Участники семинара выразили согласие с данными предпосылками современного образования. Из этих выводов мы стали обсуждать и конкретизировать запросы и методы, которые помогут преподавателям эффективнее работать на своих занятиях.

Итак, механизм социализации действует в рамках субкультуры – комплекса ценностей, норм, морально-психологических черт и поведенческих проявлений, которые типичны для людей определенного возраста или конкретного профессионально-культурного слоя, который в целом создает конкретный стиль жизни той или иной возрастной, профессиональной или социальной группы. [7] Нам предстояло ответить на вопрос за счет, каких действий, методов и приемов происходит формирование нового стиля социального поведения, отвечающего задачам современного этапа развития общества?

В результате мы взяли несколько компонентов и направлений, которые на данный момент исполнимы для участников семинара и которые согласно психологическим данным будут способствовать профилактике профессионального выгорания, оптимизируют работу и помогут повысить работоспособность как учащихся, так и преподавателей. [7]

Мы уделили внимание вопросам обустройства рабочего пространства в аудиториях. Обсудили – как в этом реально могут участвовать студенты. Ведь, чтобы гордиться средой, в которой учишься или работаешь, нужно его замечать, преобразовывать свое физическое и социальное пространство. В этом нам помогают данные инженерной и дифференциальной психологии, эргономики, психологии управления, психофизиологии.

Например, для разных профессий это могут быть разные творческие задания во время занятий. Например, СРС (самостоятельная работа студента) на тему: как обустроить свой будущий кабинет. Для учащихся физико-математического направления – рассчитать размеры рабочего пространства, высчитать оптимальное освещение, прочие объемы и цифровые данные. Слушатели курса приводили и другие примеры. Для учащихся естественнонаучного цикла – это данные о физиологии. На них мы остановились еще подробнее. Но и для учащихся всех групп – это коммуникативные составляющие.

Примером явились разминки- пятиминутки сонастройки на занятиях для малых и средних групп. Например, коллективный счет или упражнение «Моя минута», двигательные разминки «Тропический дождь», работа группы с дыханием, работа с голосом. [2, 7,10]

Для больших групп – это введение ритуалов сонастройки на работу, к которым весь поток более 50 человек могут привыкнуть и на них ориентироваться, чтобы в группах регулировалось внимание. Здесь опять в силу вступают законы психофизиологии. Мы также обсуждали, как разделить занятие по времени на периоды активности для преподавателя и учащихся. Как распределять внимание с одного учащегося на всю группу и малые группы. Мы обсудили влияние внимания группы и утомляемости на местоположение ведущего (преподавателя).

Обсудили, как за счет передвижения группы в пространстве менять их ролевые статусы с привычных на новые и как сделать это экологичным и эффективным. За основу мы взяли идею психофизиологии моторных полей (Бернштейна в интерпретации Д. Боаделла). [14]

Также обсудили работу 4 стадий групповой динамики. [2,7, 10] Причем смогли оценить эти процессы, как они происходили и за счет чего именно в данной учебной группе. Выяснили, что домашние задания запоминаются легче, выполняются активнее, если давать и начинать их делать именно на третьей стадии, а не на последней, поскольку на четвертой психика человека стремится завершить и свернуть - упаковать полученную информацию. А домашнее задание – это развертывание материала, интеграция, соединение его с системой личностных координат.

В завершении мы полностью обсудили сам рабочий процесс, каким он у нас произошел, по каким признакам можно было определить и управлять имиджем и динамикой группы. Как проявлялся имидж каждого участника, какие выводы каждый может сделать для себя. Несколько человек привели их в пример для всей группы.

Дальше мы с участниками семинара обсудили возможности дальнейшего сотрудничества по развитию имиджа субъектов образования и на этом завершили семинар. Можно отметить, что все четыре задачи, поставленные на семинаре были решены.

Согласно плану исследовательского проекта предполагается работа сотрудников НИЦ «Психологии личности» в студенческих группах и ППС из 4 подразделений университета.

#### Литература:

1. *Бозаджиев В. Л.* Имидж психолога М. Издательство: Академия Естествознания, 2009 -219 с.
2. Вестник КазНПУ им. Абая, Серия Психология (спецвыпуск)№2, 2013 Алматы.
3. *Гуревич П.С.* Психология рекламы. Учебник для студентов вузов. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. - 287 с.
4. *Кривоносов А. Д. , Филатова О. Г., Шишкина М.А.* Основы теории связей с общественностью: Учебник для вузов «Издательский дом Питер», 2011 -384 с.
5. *Кулагина И.В.* Исследование взаимосвязи психологической адаптации и творческой самореализации личности /Международный научно-исследовательский журнал. Выпуск: ноябрь 2016, ISSN 2227-6017 (ONLINE), ISSN 2303-9868 (PRINT), DOI: 10.18454/IRJ.2227-6017/ПИ № ФС 77 – 51217
6. *Мэнгілік Ел.* 2 глава учебного пособия – Алматы: - изд-во “ УЛА АТ” , 2015 -336 с.
7. *Мельник С. Н.* Теоретические и методические основы социально- психологического тренинга Владивосток 2004 г.
8. *Петровский В. А.* К психологии активности личности // Вопросы психологии. 1975. № 3.
9. *Почепцов Г.Г.* Имиджелогия. К. : 2002. - 574с.
10. *Фрейдджер Р., Фейдимен Дж.* Теории личности и личностный рост. М.: ОЛМА ПРЕСС, 2004. - 657 с.

11. Шнейдер Л. Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности — М.: ООО «Принт», 2000 г., 128 с.

12. Жеребненко, О. А. Социально-психологические особенности развития имиджа студента вуза / Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05; Место защиты: БГУ, Курск — 2008. — 18 с. Электронный ресурс:

Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/sotsialno-psikhologicheskie-osobennosti-razvitiya-imidzha-studenta-vuza#ixzz59ixvApNb> (дата обращения 28.02.2018)

13. Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана. 30 ноября 2015 г. // Электронный ресурс: <http://www.akorda.kz/ru/addresses/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nazarbaeva-narodu-kazahstana-30-noyabrya-2015-g> (дата обращения 22.02.2018)

14. Телесно-ориентированная психотерапия: Моторные поля Девида Боаделла. Электронный ресурс: <https://www.live-and-learn.ru/catalog/article/telesno-orientirovannaya-psikhoterapiya-motornye-polya-devida-boadella/> (дата обращения 01.03.2018)

## КОНСТРУИРОВАНИЕ ПРОГРАММ СПА И ВЕЛНЕСА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АЛГОРИТМОВ ТВОРЧЕСТВА

Томилиן К.Г.

Сочинский государственный университет

**Аннотация.** Сделана попытка индивидуализировать мероприятия СПА и Велнеса на Черноморском курорте за счет привлечения самих клиентов к составлению программ по оздоровлению собственного организма. Использовались «Теория решения изобретательских задач» и десятичная матрица творческих приемов Р.П. Повилейко, включающая приемы: «адаптация», «аналогия», «динамизация», «дифференциация», «идеализация», «импульсация», «инверсия», «интеграция», «мультипликация», «неология».

**Ключевые слова:** СПА, Велнес, 10 творческих приемов, примеры из спортивной педагогики.

## DESIGN OF PROGRAMS OF SPA AND WELLNESS WITH USE OF ALGORITHMS OF CREATIVITY

Tomilin K.G.

Sochi State University

**Summary.** An attempt was made to individualize the activities of SPA and Wellness at the Black Sea resort by attracting the clients themselves to compiling programs for improving their own organism. The «Theory of solving inventive problems» and the decimal matrix of creative techniques were used R.P. Povylejko, including receptions: «adaptation», «analogy», «dynamization», «differentiation», «idealization», «impulse», «inversion», «integration», «animation», «neology».

**Keywords:** SPA, Wellness, 10 creative receptions, examples from sports pedagogy.

По мнению китайских учителей «нельзя быть мудрым чужой мудростью», что подразумевает активное участие самого человека в конструировании своей судьбы, в том числе и в деятельности по оздоровлению собственного организма. Однако индустрия СПА и Велнеса, в настоящее время, не готова к широкой индивидуализации занятий и оздоровительных процедур, что делает пациентов таких центров простыми потребителями стандартных услуг.

Ценный опыт по привлечению туристов к своему оздоровлению имеют работающая с 1995 года на курорте Сочи Школа здоровья Н. Семеновой «НАДЕЖДА», а также функционирующая с 2004 года «Школа АФК Добежиных» (Добежин и др., 2011). Однако в этих школах основной акцент сделан на оздоровлении, в ущерб полноценному отдыху на курорте, что ограничивает массовое привлечение клиентов.

Сделана попытка индивидуализировать программы СПА и Велнеса на курорте за счет привлечения самих клиентов к составлению программ по оздоровлению собственного организма. Использовались «Теория решения изобретательских задач» (ТРИЗ) (Альтшуллер, 2018), и десятичная матрица творческих приемов Р.П. Повилейко (Повилейко, 1974). Которая с успехом была нами уже

использована для расширения творческих возможностей педагогов и тренеров в спорте высших достижений (Томилин, 1998, 2013, 2017). Наши исследования показали, что в спорте широкое применение большинства творческих приемов достоверно ( $p < 0,01$ ) способствовало успешности деятельности тренеров (Томилин, 2009, с. 58).

Основополагающим приемом, в нашей системе СПА и Велнесе, который запускает все остальные программы оздоровления является «инверсия». Такой подход часто называют принципом «наоборот» (Повилейко, 1974). В педагогике этот прием с успехом применял А.С. Макаренко, когда выдавал бывшим уголовникам наган, лошадь и квитанцию для получения из банка крупной суммы денег на питание беспризорников в детской трудовой колонии. Вызывая в душе этих ребят мощную борьбу «желания присвоить это «богатство», и вернуться к прошлой уголовной жизни».

И измученный такой внутренней борьбой, бывший рецидивист привозил из банка деньги, и уже после никто не опасался доверить ему сложные дела в педагогике, на производстве, в армии.

В советских школах и спортивных секциях ребят с хулиганскими наклонностями обязывали следить за дисциплиной и формировали из них хороших помощников для педагогического процесса. В народной медицине этот прием также срабатывал, и приводил к созданию уникальных оздоровительных программ Валентина Дикуля, Надежды Семеновой, Норманна Казинса и др. Когда больной человек, от которого, практически, отказывалась официальная медицина, брал управление своими оздоровительными мероприятиями в свои руки и творил чудеса творчества.

Сразу оговоримся, что в нашей системе это происходит при регулярной диагностике и консультациях с высококлассными специалистами. А не скатывание на примитивное самолечение.

Вторым по значимости можно назвать прием «импульсация», связанный с прерывностью протекающих процессов. В технике примером могут служить музыкальные автоматы, включающиеся только после опускания монеты; управление космической станцией на орбите Земли путем точных, рассчитанных импульсов двигателя (Повилейко, 1974).

В спорте ярким примером использования творческого приема «импульсация» может служить опыт всемирно известного тренера по легкой атлетике В.И. Алексеева. Когда спортсменка, сильнейшая в нашей стране толкательница ядра, имела серьезный недостаток: после финального усилия она по инерции выскакивала из сектора. Видя бесполезность всех других методов воздействия на неё, В.И. Алексеев во время тренировки в парке, подвел ее к упавшему дереву и заставил выполнять толкание. Спортсменка по привычке продолжала выскакивать из нарисованного на земле сектора и ударялась ногой о лежавшее поперек дерево, которое жестко ограничивало возможность перемещений. Сильно ударившись несколько раз об этот ограничитель, она отучилась от своей порочной привычки и за всю свою спортивную карьеру практически не «выпадала» из сектора для толкания ядра (Томилин, 2009, с. 65).

Для повышения эффективности программ СПА и Велнесе необходимо оторвать на месяц-полтора человека из его обычной среды и поместить в комфортные условия на курорте.

«**Идеализация**» – этот еще один прием, предусматривающий представление идеального решения, от которого следует отталкиваться при создании таких комфортных условий. В технике примером идеализации служит бесконечно большое увеличение или уменьшение длины, ширины, веса (Повилейко, 1974).

В спорте идеализация предусматривает создание психологического комфорта для лидеров команды, освобождение их от рутинной работы, которая так часто сопровождает жизнь спортсменов. Включая в команду администратора, врача, массажистов-реабилитологов, диетолога, психолога, шофера и других высококлассных специалистов, для обеспечения спортивных результатов именно этим спортсменам (Томилин, 2009, с. 69).

Работа специалистов в СПА и Велнесе, во многом, будет напоминать деятельность всех перечисленных специалистов.

Прием «**Интеграция**» заключается в объединении, совмещении и упрощении функций и элементов

системы в целом. Простейший пример: насос + лампа = примус = паяльная лампа (Повилейко, 1974).

В спорте под интеграцией понимается соревновательный метод подготовки, когда все качества спортсмена: физическая, техническая, психологическая, тактическая и даже теоретическая подготовки совершенствуются одновременно (Томилин, 2009, с. 70). Например, в профессиональном велосипедном спорте, когда мировые лидеры имеют в сезоне 200–220 соревновательных дней.

В нашей системе СПА и Велнесе предполагается совместить оздоровление и лечение на водном курорте с полноценным отдыхом. Подбирая оздоровительные процедуры, не мешающие интересному времяпрепровождению клиентов. Последовательно увеличивая физическую активность клиентов.

Большое значение будет уделяться водным видам рекреации. При диагностике приоритет отдаваться «интегральным» критериям состояния организма пациента с применением принципа «получения максимума информации при минимуме регистрируемых показателей».

Такое возможно при использовании приема «**Динамизация**». Этот прием предполагает, что характеристики системы или ее элементов должны быть непрерывно изменяющимися, оптимальными на каждом этапе.

В качестве примера можно привести «Луноход», который передвигался по освещенной солнцем поверхности Луны и бездействовал, экономя энергию, во время лунной ночи (Повилейко, 1974). В спорте – нормирование тренировочной нагрузки, с учетом текущего функционального состояния организма спортсмена; в медицине нормирование объема лекарственных средств, в зависимости от достигаемого эффекта.

«**Дифференциация**» заключается в разделении функций и элементов системы, ослабляются функциональные связи между элементами, повышается свобода их взаимоперемещения, разносятся элементы производства, конструкции и рабочие процессы в пространстве и времени.

Примерами могут служить: выделение единственно нужного качества при отпугивании птиц от аэропортов – воспроизведение на магнитофоне криков перепуганных птиц; разделение системы на части – поезд из многих вагонов; локализация воздействия на строго определенное место – при рентгеновском облучении опухоли, когда все остальное тело экранировано и т.д. (Повилейко, 1974).

В спорте разделение целостного упражнения на части и совершенствование каждой из составляющих до идеала применяется максимально широко (Томилин, 2009, с. 67).

Серьезную помощь в подборе интересных оздоровительных процедур может оказать прием «**Аналогия**», который состоит в отыскании и использовании подобия систем, в целом различных. Известны: «техноаналогия» (детский волчок-гироскоп Э. Сперри); «биоаналогия» (обводы современных скоростных самолетов подсмотрены у акул и дельфинов); «аналогия образная» (строение бензольного кольца подсказали химику Кекун обезьяны в зоопарке, сцепившиеся хвостами) (Повилейко, 1974).

Очень широко используется аналогия в спорте, к примеру, когда «среднегорная подготовка» существенно улучшает результаты в беге, лыжах, плавании, незамедлительно она начинает применяться в спортивной гимнастике, штанге, парусном спорте (Томилин, 2009, с. 66). Очень перспективно применять нахождение клиентов в среднегорье для улучшения их здоровья.

«**Адаптация**» заключается в приспособлении для своих нужд уже известных процессов, материалов, конструкций или форм. Гусиное перо – это ручка, шкура убитого зверя – накидка, пальмовый лист – зонтик, все это – примеры адаптации. Оставаясь, в принципе, неизменной, всем известная система просто переносится в новую сферу деятельности, как и в «аналогии» (Повилейко, 1974).

В Велнесе перспективно адаптировать для своих тренировочных занятий тропы здоровья, парки, аллеи своего города. Используя сучья деревьев для подтягиваний и выполнения специальных упражнений.

«**Неология**». Этот термин используется при характеристике процессов, конструкций, технологий, форм, новых для данной области материалов или новых вообще (использование передового отечественного или зарубежного опыта). Предполагается, что уже где-то кем-то это новое создано и

надо его только отыскать (Повилейко, 1974). В спорте этот метод находит отражение в новых формах планирующего легкоатлетического копья, новой конструкции мачты или паруса для яхты из волокон, применяемых в космических технологиях (Томилин, 2009, с. 67). В медицине таким передовым опытом считается применение нанотехнологий – целевой доставки лекарств.

Важнейшим условием достижения эффективности управляющих воздействий в спорте и медицине является их повторное применение, и перевод организма на принципиально новый уровень. Это обеспечивает прием «Мультипликация». В технике этот прием заключается в увеличении размеров или числа деталей, функций, действий, причем все они остаются однотипными, подобными друг другу. Металлическая пластинка, подложенная под колесо движущегося по плохой дороге автомобиля, превратилась после многократного повторения в гусеницы трактора и танка (Повилейко, 1974).

В педагогике известна «зубрежка», когда одно и то же сложное стихотворение повторяют большое число раз и оно невольно запоминается. Аналогично и в спорте: многократная олимпийская чемпионка в гимнастике Людмила Турищева на протяжении многих часов повторяла одну и ту же сложную комбинацию; в парусном спорте трехкратный олимпийский чемпион Валентин Манкин при подготовке своих шкотовых многократно заставлял их цепляться за трапецию, ставить и убирать спинакер, выполнять бесконечные повороты (Томилин, 2009, с. 69).

Мультипликационный эффект в СПА и Велнесе появляется за счет привыкания организма к функционированию в новых условиях (новому питанию, физической нагрузке, образу жизни и т. д.), По мнению специалистов, повторение на протяжении 1,5–2 месяцев тренировочных или оздоровительных мероприятий переходит в привычку, и организм из фазы острой адаптации (в первые дни перестройки) переходит в режим стационарного функционирования.

#### Литература:

1. *Альтшуллер, Г.С.* Найти идею. Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач. – 11-е изд. / Г.С. Альтшуллер. – М.: Альпина Паблшер, 2018. – 404 с.
2. *Добежин А.В.* Сочинская «Школа АФК Добежиных» / А.В. Добежин, И.В. Добежина, Г.А. Буюк, К.Г. Томилин // Спортивная медицина. Здоровье и физическая культура. Сочи 2011: Материалы II Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, г. Сочи, 16–18 июня 2011 г. – Сочи: Сочи-Экспо, 2011. – С. 204–205.
3. *Повилейко, Р.П.* Архитектура машин / Р.П. Повилейко. – Новосибирск: Зап.-Сиб. книжное изд.-во, 1974. – 143 с.
4. *Томилин, К.Г.* К вопросу конструирования «Алгоритмов творчества» в спортивной педагогике / К.Г. Томилин // Педагогические нововведения в высшей школе: технологии, методики, опыт: Материалы III Всероссийской научно-методической конференции, г. Краснодар, 20–21 ноября 1997 г. Часть II. – Краснодар: Куб.ГТУ, 1998. – С. 60–62.
5. *Томилин, К.Г.* Способности и творческие приемы тренеров Юга России / К.Г. Томилин // Дружининские чтения: Сборник материалов XII Всероссийской научно-практической конференции, г. Сочи, 23–25 мая 2013 г. – Сочи ФГБОУ ВПО «СГУ», 2013. – С. 243–245.
6. *Томилин, К.Г.* Управление рекреационной деятельностью на водных курортах: Монография. – 2-е изд. перер. и доп. / К.Г.Томилин. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2009. – 184 с.
7. *Томилин, К.Г.* Успешность профессиональной деятельности, способности и творческие приемы специалистов сферы физической культуры и спорта / К.Г. Томилин // Problemele acmeologice în domeniul culturii fizice (Proiect instituțional): Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Ediția a 3-a, 8 decembrie 2017, Chișinău. – Chișinău: USEFS, 2017 (Tipogr. «Valinex» SRL). – PP. 130–136.

#### Literature:

1. *Al'tshuller, G.S.* Najti ideyu. Vvedenie v TRIZ – teoriyu resheniya izobretatel'skih zadach. – 11-e izd. / G.S. Al'tshuller. – M.: Al'pina Pabliher, 2018. – 404 s.
2. *Dobezhin A.V.* Sochinskaya «Shkola AFK Dobezhinyh» / A.V. Dobe-zhin, I.V. Dobezhina, G.A. Buyak, K.G. Tomilin // Sportivnaya medicina. Zdorov'e i fizicheskaya kul'tura. Sochi 2011: Materialy II Vse-rossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoy kon-ferencii, g. Sochi, 16–18 iyunya 2011 g. – Sochi: Sochi-EHkspo, 2011. – S. 204–205.
3. *Povilejko, R.P.* Arhitektura mashin / R.P. Povilejko. – Novosibirsk: Zap.-Sib. knizhnoe izd.-vo, 1974. – 143 s.
4. *Tomilin, K.G.* K voprosu konstruirovaniya «Algoritmov tvorche-stva» v sportivnoj pedagogike / K.G. Tomilin // Pedagogicheskie novovvedeniya v vysshej shkole: tekhnologii, metodiki, opyt: Materialy III Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii, g. Krasnodar, 20–21 noyabrya 1997 g. CHast' II. – Krasnodar: Kub.GTU, 1998.– S. 60–62.
5. *Tomilin, K.G.* Sposobnosti i tvorcheskie priemy trenerov YUga Rossii / K.G. Tomilin // Druzhininskie chteniya: Sbornik materialov XII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, g. Sochi, 23–25 maya 2013 g. – Sochi FGBOU VPO «SGU», 2013. – S. 243–245.
6. *Tomilin, K.G.* Upravlenie rekreacionnoj deyatel'nost'yu na vodnyh kurortah: Monografiya. – 2-e izd. perer. i dop. / K.G.Tomilin. – Sochi: RIO SGUTiKD, 2009. – 184 s.
7. *Tomilin, K.G.* Uspeshnost' professional'noj deyatel'nosti, spo-sobnosti i tvorcheskie priemy specialistov sfery fizicheskoy kul'-tury i sporta / K.G. Tomilin // Problemele acmeologice în domeniul culturii fizice (Proiect instituțional): Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Ediția a 3-a, 8 decembrie 2017, Chișinău. – Chișinău: USEFS, 2017 (Tipogr. «Valinex» SRL). – PP. 130–136.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Точилина А.В., Дубовицкая Т.Д.

Сочинский государственный университет, Сочи

**Аннотация.** Статья носит аналитический характер и содержит материал, необходимый для проведения мероприятий по подготовке детей к школе. Названы биологические и психологические критерии готовности дошкольников к школе, а также влияние гендерных, семейных факторов и дополнительного образования на готовность детей к обучению в школе.

**Ключевые слова.** Образовательный процесс, начальная школа, готовность к обучению в школе, гендерные различия, детско-родительские отношения, дополнительное образование.

## SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF READINESS OF CHILDREN TO STUDYING AT SCHOOL

Tochilina A. V., Dubovitskaya T. D.

Sochi state University, Sochi

**Summary.** The article is analytical and contains the material necessary for the activities to prepare children for school. Biological and psychological criteria of readiness of preschool children for school, and also influence of gender, family factors and additional education on readiness of children for school are called.

**Keyword.** Educational process, primary school, readiness for school, gender differences, parent-child relations, additional education

Включение дошкольника в образовательный процесс в школе является собой наступление совершенно нового и уникального для растущего человека и его родителей жизненного этапа. Успешность прохождения данного этапа зависит от многих факторов: биологических, социально-психологических, экономических и др. Понимание влияния данных факторов необходимо для профилактики возможных трудностей, а также для организации грамотной, как социально-экономической политики государства, так и психолого-медико-педагогического сопровождения обучающегося в условиях образовательной организации.

В данной статье основное внимание уделяется социально-психологическим факторам готовности детей к обучению в школе, учет которых также необходим при организации учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях. Несомненно, что при этом предполагается и определенное биологическое созревание ребенка, иначе он будет быстро уставать, у него будет нарастать нервное напряжение, что, несомненно, негативно скажется на его настроении и школьных успехах. Объективным показателем биологической зрелости дошкольника является, в частности, состояние зубов: на момент поступления дошкольника в начальную школу у него должна произойти смена четырех передних зубов: двух внизу и двух сверху.

В качестве показателя психофизиологической зрелости может использоваться проверка сформированности и работоспособности руки. При выполнении ребенком задания ставить точки в

клеточки, в норме он ставит примерно 70 точек за одну минуту.

В целом, в 70-е годы XX в. различали специальную и общую готовность ребенка к школе, при этом последняя включала в себя физическую и психологическую.

Термин «психологическая готовность к школе» был введен в научный обиход в конце 40-х годов XX в. (предложен А.Н. Леонтьевым). При этом акцент делается не на том, какими именно знаниями владеет ребенок, а на уровне его психического развития (прежде всего интеллектуального) и мотивах его деятельности. На сегодняшний день исследование психологической готовности ребенка в школе является, пожалуй, наиболее распространенной в практике психологов, работающих в образовательных организациях. Более того, остается интенсивным научное исследование содержания данной готовности. В частности Н.В. Нижегородцева и В.Д. Шадриков (2001) считают, что психологическая готовность к школе предполагает сформированность у дошкольников учебно-важных качеств (УВК), к которым авторы относят: 1) мотивы учения; 2) зрительный анализ (образное мышление); 3) способность принимать учебную задачу; 4) вводные навыки; 5) графический навык; 6) произвольность регуляции; 7) обучаемость.

Но поскольку результаты проведенных диагностических исследований предполагают их анализ и понимание причин, влияющих на готовность к обучению в школе, остановимся подробнее на наиболее важных социально-психологических факторах.

Прежде всего следует, на наш взгляд, учитывать влияние гендерных/половых факторов и соответствующие им различия психологических особенностей мальчиков и девочек при поступлении в школу. Анализ исследований по данной проблеме (Бендас, 2006; Мухина, 2005) показал, что девочки превосходят мальчиков в произвольном внимании, вербальных способностях, а мальчики сильнее девочек в визуально-пространственных способностях. У мальчиков выше, чем у девочек, математические способности, но при этом мальчики более агрессивны, чем девочки. На основании анализа выделенных различий при подготовке детей к школе, да и собственно в процессе обучения рекомендовано использовать разные для девочек и мальчиков формы воспитания и обучения.

Что касается влияния семейных факторов на готовность детей к обучению в школе, то исследователи отмечают следующие из них: состав семьи, психологический климат, особенности семейных и детско-родительских взаимоотношений, стиль воспитания, качество привязанности ребенка к родителям, особенности эмоциональности родителей, система их ожиданий. (Лафренье, 2004). В целом можно согласиться с Э. Эриксоном, который утверждал, что родителям важно учитывать, что, в возрасте 5-7 лет у ребенка формируется такое важное личностное образование, как чувство социальной и психологической компетентности, а при неблагоприятных условиях – социальной и психологической неполноценности (Эриксон, 1996). Необходимо также учесть, что для эффективной воспитательной работы в семье родителям необходимо повышать свою педагогическую культуру. К сожалению, данное направление работы пока у нас реализуется очень условно.

Следующим социально-психологическим фактором, влияющим на готовность детей к школе, можно назвать включение ребенка в систему дополнительного образования. На сегодняшний день – дополнительное образование дошкольников – важная составляющая образовательного пространства, которое сложилось в современном обществе. Понятие «дополнительное образование» появилось в 1992 году, в законе «Об образовании». В то же время практическое формирование дополнительных платных услуг в дошкольных организациях было начато лишь в 1996 году, когда стали появляться разнообразные кружки, секции, клубы, оказывающие дополнительные платные услуги по воспитанию и обучению детей.

По мнению ряда ученых, дополнительное образование обуславливает следующие аспекты: личностно-ориентированное пространство, способствующее развитию творческих способностей будущих школьников и граждан страны; свободный выбор ребенком видов и сфер деятельности, ориентацию на личностные интересы, потребности, способности детей; возможность самореализации; единство обучения, воспитания и развития; практико-деятельностную основу образовательного

процесса (Арнатутова, 2008; Князева, 2007; Дайлидене, 2004).

На сегодняшний день большинство детей дошкольного возраста получает дополнительное образование, посещая детский сад. Дополнительные занятия в детских садах могут иметь различные формы организации (кружки, клубы, секции, студии), разные направления (художественные, спортивные, экологические, коррекционные, физкультурно-оздоровительные, культурологические и т.д.).

Результативность дополнительного дошкольного образования определяется не суммарным набором конкретных знаний, умений и навыков, а некоторым множеством личностных качеств, формируемых у ребенка за время его пребывания в детском саду (интеллектуальное и личностное развитие, овладение деятельностью, готовность к социализации и др.). Формирование данных качеств у дошкольника обеспечивает в свою очередь равномерный переход из детства дошкольного в начальную школу, содействуя благополучной адаптации ребенка в первом классе, формированию у него новой ведущей деятельности (учебной) и новых социальных ролей. Этому способствуют особые условия в организации дополнительного образования: вариативность программ, разнообразие социальных контактов, взаимодействие детей, посещающих и не посещающих дошкольную образовательную организацию, активное привлечение родителей детей. Все это в итоге позволяет формировать компоненты психологической готовности ребенка к школе: интеллектуальную, эмоционально-волевую, социально-личностную готовность.

Организации и различные формы дополнительного образования оказывают значительную помощь родителям в развитии их детей, что особенно важно в связи с высокой занятостью родителей и прародителей (дедушек и бабушек) в сфере своей профессиональной деятельности, привлекая для этого действительно увлеченных своей работой и любящих детей педагогов.

Названные факторы обеспечивают те значимые различия в готовности детей к обучению в школе, которые могут выявляться во время ее диагностики. В этой связи необходимо учитывать состояние и влияние данных факторов и обратить внимание на создание равных стартовых условия для обучения всех детей в школе.

#### Литература:

1. Арнатутова Е.П. Практика взаимодействия семьи и современного детского сада. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 213 с.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
3. Дайлидене В.С. Развитие познавательной активности дошкольников в учреждении дополнительного образования детей: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2004. – 20 с.
4. Князева Т.Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе: структура, диагностика, формирование / Т.Н. Князева. – СПб.: Речь. – 2007. – 123 с.
5. Лафренъ П. Эмоциональное развитие детей и подростков: Пер. с англ.– СПб.: Прайм-Еврознак, М.: Олма-пресс, 2004. – 250 с.
6. Мухина В.С. Детская психология. – М.: Просвещение, 2005. – 355с.
7. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М.: ВЛАДОС, 2001– 256 с.
8. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб., Университетская книга, 1996. – 241 с.

#### Literature:

1. Arnautova E.P. Praktika vzaimodejstvija sem'i i sovremennogo detskogo sada. – М.: VLADOS, 2008. – 213 s.
2. Bendas T.V. Gendernaja psihologija: Uchebnoe posobie. — SPb.: Piter, 2006. – 431 s.

3. Dajlidene V.S. Razvitie poznavatel'noj aktivnosti doskol'nikov v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovanija detej: Dis. ... kand. ped. nauk. – Orenburg, 2004.

4. Knjazeva T.N. Psihologičeskaja gotovnost' rebenka k obucheniju v osnovnoj shkole: struktura, diagnostika, formirovanie / T.N. Knjazeva. – SPb.: Rech' – 2007. – 123 s.

5. Lafrenè P. `Emotsional'noe razvitie detej i podrostkov: Per. s angl.– SPb.: Prajm-Evroznak, M.: Olma-press, 2004. – 250 s.

6. Muhina V.S. Detskaja psihologija. – М.: Prosveschenie, 2005. – 355s.

7. Nizhegorodtseva N.V., Shadrikov V.D. Psihologo-pedagogičeskaja gotovnost' rebenka k shkole. – М.: VLADOS, 2001– 256 s.

8. Erikson `E. Detstvo i obschestvo. – SPb., Universitetskaja kniga, 1996. – 241 s.

# **КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**



## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАРУШЕНИЯ И ВОЗМОЖНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ВОСПИТАННИКОВ СТАЦИОНАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

*Зими́на О. А., Русских О. А., Бронников В. А.*

**Краевое государственное автономное учреждение**

**«Центр комплексной реабилитации инвалидов»**

**ГАУЗ ПК «Городская клиническая больница № 4»**

**Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный медицинский университет имени академика Е.А. Вагнера» Министерства здравоохранения Российской Федерации**

***Аннотация:** в настоящее время актуальной является деятельность специалистов по профориентации и подготовке детей с ментальными нарушениями к самостоятельной жизни за пределами дома-интерната. В данной статье рассмотрены нарушения у воспитанников домов-интернатов, рассмотрена постановка целей и показаны направления психологической реабилитации в зависимости от выраженности нарушений.*

***Ключевые слова:** детский дом-интернат (ДДИ), ментальные нарушения, реабилитация, абилитация, мультидисциплинарный подход, международная классификация функционирования (МКФ).*

## PSYCHOLOGICAL DISORDERS AND THE POSSIBLE PROSPECTS OF THE PUPILS RESIDENTIAL CARE FOR CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES

*Zimina O. A., Russkikh, O. A., Bronnikov V. A.*

**Regional State Autonomous Institution**

**«Center for Comprehensive Rehabilitation of Disabled People»**

**SAHI PC City Clinical Hospital № 4**

**State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «State Medical University of Perm named after academician E. A. Wagner» of Ministry of Health of the Russian Federation, Perm**

***Abstract:** currently, the activity of specialists in vocational guidance and training of children with mental disorders to independent life outside the orphanage is relevant. In this article the violations at pupils of boarding houses are considered, statement of the purposes is considered and the directions of psychological rehabilitation depending on intensity of violations are shown.*

***Key words:** orphanage (DDI), mental disorders, rehabilitation, habilitation, multidisciplinary approach, International Classification of Functioning (ICF).*

Детский дом-интернат для детей с ментальными нарушениями является учебно-воспитательным и медико-социальным учреждением, предназначенным для постоянного проживания детей, нуждающихся в уходе, бытовом и медицинском обслуживании, а также социально-трудовой адаптации.

Выпускники детских домов-интернатов по достижении 18 лет переводятся во взрослые психоневрологические интернаты, в которых преимущественную численность составляют лица

пожилого возраста с психическими возрастными нарушениями. При этом выпускник теряет привычное окружение, в котором находился с раннего детства, что само по себе является большой психологической травмой, утрачивает имеющиеся навыки самообслуживания и трудовой деятельности.

Помещение в изолированную среду без какой-либо жизненной перспективы изменений практически ведет к прекращению развития личности человека.

В последнее время в России реализуются проекты организации сопровождаемого проживания молодых инвалидов, в детских домах-интернатах для детей с ментальными нарушениями ведется работа по подготовке выпускников к самостоятельной жизни. Однако в эту деятельность включаются не все дети, поскольку акцент обычно делается на наиболее сохранных детях старшего возраста, уже готовящихся к выпуску из учреждений. Большинству же воспитанников ДДИ состояние здоровья и тяжесть нарушений жизнедеятельности не позволяет достигнуть социальной независимости.

В настоящее время научно доказана важность возраста ребенка в эффективности его реабилитации и абилитации – чем младше ребенок, тем эффективнее процесс реабилитации. Проведение раннего, адекватного, систематического и комплексного реабилитационного вмешательства в раннем возрасте ребенка позволит максимально минимизировать тяжесть инвалидизации, создать условия для дальнейшего развития детей и компенсации утраченных функций.

Мультидисциплинарный подход объединяет специалистов, которые работают как единая команда с четкой согласованностью действий, что обеспечивает целенаправленный подход к реализации задач реабилитации.

В настоящее время в системе медико-социальной реабилитации для оценки результатов вмешательств, качества жизни, факторов окружающей среды, оценки потребностей, оценки профессиональной пригодности используется Международная классификация функционирования (МКФ). (МКФ, 2001).

МКФ является тем инструментом, который поможет, с одной стороны, оценить последствия заболевания или травмы с медицинской точки зрения, с другой – поможет оценить способность функционирования пациента с имеющимися проблемами здоровья во внешней среде и при этом еще будет оценивать личностные особенности индивидуума (Краснов В. С. и др).

Учитывая ряд особенностей в развитии детей и подростков, рабочая группа Всемирной организации здравоохранения в 2005 году создала версию МКФ для детей и подростков. (МКФ, 2016).

В ней уделяется особое внимание роли развития ребенка в различные возрастные периоды, более полной характеристике функций и структур организма, задержкам в развитии, роли семьи в активности и участии ребенка, факторам окружающей среды применительно к детям первого года жизни, детям раннего, дошкольного и школьного возрастов и подросткам.

В 2018 году в городе Перми на базе двух домов-интернатов совместно со специалистами центра комплексной реабилитации инвалидов и фона «Дедморозим» начался проект по созданию системы комплексной реабилитации и абилитации воспитанников, чтобы будущее детей не было ограничено стенами психоневрологического интерната, чтобы они смогли работать, обеспечивать себя, создавать семью и жить полноценной жизнью — как обычные люди. Проект включает в себя диагностику воспитанников двух ДДИ Пермского края в максимально широком возрастном диапазоне с целью определения их реабилитационного потенциала; прогноз развития детей и разработку индивидуальных программ реабилитации; их реализацию; мониторинг качества проводимых реабилитационных мероприятий, их корректировку в случае необходимости и оценку эффективности реабилитации.

Задача: раннее выявление, учет и динамичное наблюдение воспитанников домов-интернатов для детей с ментальными нарушениями, имеющих потенциал для самостоятельного проживания после выхода из домов-интернатов.

Одним из основных направлений комплексной реабилитации и абилитации детей-инвалидов является психологическая реабилитация, позволяющая ребенку достигнуть максимально возможного восстановления нарушенных когнитивных функций, преодолеть изменения личности и негативные

эмоциональные реакции, возникшие в результате заболевания, а также способствовать его интеграции в общество.

#### Описание выборки:

Были обследованы 279 человека, воспитанники детских домов интернатов, из них большинство 68 % мальчики.

По возрастному составу были обследованы дети от 4 до 18 лет.

Все дети имеют диагноз «умственная отсталость», являющийся следствием органического поражения центральной нервной системы, детского церебрального паралича, синдрома Дауна, поражения головного мозга, симптоматической эпилепсии, гидроцефалии, а также сопутствующие заболевания (спастический тетрапарез, контрактуры, сколиоз, алалия, дисфагия, задержка психического развития, сколиоз и пр.). Среди обследуемых детей 52% имеют 3 степень ограничения по основным категориям жизнедеятельности и нуждаются в постоянной помощи других лиц.

В целях определения реабилитационного потенциала воспитанников ДДИ и создания для них программ психологической реабилитации была проведена диагностика с использованием следующих методик:

- методика «СОЦИОГРАММА» (форма PAC-1) X. С. Гюнцбурга для оценки развития детей с умственной отсталостью;
- «СОЦИОГРАММА» (форма PAC-S/P) Педагогический анализ социального развития детей с множественными нарушениями;
- Денверский скрининговый тест оценки развития ребенка;
- Методика оценки ребенка (шкала KID);
- Оценка развития ребенка (шкала RCDI);
- Тест «Карта наблюдений сенсорно-перцептивных способностей Т.Д. Зинкевич-Л. А. Евстигнеева.

Непростой задачей для психологов был подбор методик для психологической диагностики, так как на первом этапе реализации проекта требовались скрининговые методы диагностики, но учитывая выраженность нарушений с частью детей проведение диагностики было затруднено. В качестве пилотного исследования на данной группе детей были использованы также методики оценки детей, применяемые в ранней помощи.

Используя в реабилитации и абилитации МКФ, психологами были выделены следующие основные домены для данной категории детей:

- интеллектуальные функции b117;
- познавательные функции высокого уровня b164;
- базисные навыки при обучении d130-d159;
- применение знаний d160-d179;
- самообслуживание d510-d598;
- базисное межличностное взаимодействие d710.

Обобщая полученные в результате проведенной психологической диагностики данные и по результатам наблюдения за детьми, все дети были в зависимости от степени выраженности нарушений в соответствии с МКФ были разделены на четыре группы:

1 группа (отсутствие или легкие нарушения в соответствии с МКФ) – воспитанники потенциально способные обучаться профессии 2-13,5%;

2 группа (умеренные нарушения с позиции МКФ) – способны к самообслуживанию с посторонней помощью – 14 %;

3 группа (выраженные нарушения в соответствии с МКФ) – способны к выполнению единичных навыков самообслуживания – 45%;

4 группа (абсолютные нарушения в соответствии с МКФ) – нуждающиеся в постоянном уходе 39 %.

Обращает на себя внимание первая группа, в которой мы видим количество детей 2 – 13,5%. Это

объясняется тем, что на момент первичной диагностики 2% детей могут овладеть профессией и по выходу из детских домов находится на сопровождаемом проживании, остальные дети пока находятся по выраженности ограничений в других группах, но имеют хороший реабилитационный потенциал и в перспективе могут перейти в первую группу.

Также видно, что больше 30% детей вошли в четвертую группу, это дети находящиеся в блоке «Милосердия» имеющие тяжелые нарушения показателей сенсо-моторного развития.

Для каждой группы детей были поставлены реабилитационные цели:

1 группа - получение профессионального образования, возможность самостоятельного проживания;

2 группа – увеличение независимости в самообслуживании;

3 группа – повышение показателей сенсомоторного развития, частичное самообслуживание;

4 группа – снижение эмоционально-сенсорной депривации.

Исходя из поставленных целей психологами для каждого воспитанника была составлена индивидуальная программа психологической реабилитации/абилитации.

Перспективы реализации проекта и дальнейшего исследования: через год после начала реализации проекта, предполагается повторная диагностика воспитанников домов-интернатов, оценка эффективности реабилитационных мероприятий, корректировка составленных программ реабилитации.

#### Литература:

1. Краснов В. С., Шмонин А. А., Мальцева М. Н., Мельникова Е. В., Иванова Г. Е., Когнитивные нарушения в медицинской реабилитации. //Consilium Medicum. 2016; 13: 34-38.
2. Krasnov V. S., SHmonin A. A., Mal'ceva M. N., Mel'nikova E. V., Ivanova G. E., Kognitivnye narusheniya v medicinskoj reabilitacii. //Consilium Medicum. 2016; 13: 34-38.
3. Международная классификация функционирования ограничений жизнедеятельности и здоровья / International Classification of Functioning, Disability and Health, Short Version. – ВОЗ, 2001.
4. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков. /Всемирная организация здравоохранения, ФГБУ ФБ МСЭ Минтруда России. – М., 2016 г.
5. International Classification of Functioning, Disability and Health of children and adolescents. / The world health organization is leading the FB ITU Ministry of labor of Russia. - М., 2016.

## МЕТОДИКА МЕНТАЛЬНОЙ РЕЛАКСАЦИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПЕРЦЕПТИВНО-ЗРИТЕЛЬНЫХ И СЛУХОВЫХ СТИМУЛОВ

Ильясов И.И., Шацкая Е.Г.

Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова

**Аннотация.** В статье описывается разработанная методика ментальной релаксации с применением перцептивно-зрительных и слуховых стимулов в качестве одного из вариантов психологической работы со стрессовыми эмоциями различного происхождения. Методика предполагает как ситуативное снижение психологических стрессовых состояний, так и обучение методу саморелаксации как способа самостоятельной работы с ними, основанное на методе интериоризации. Предварительно проведенная экспериментальная апробация методики указывает на выявленную эффективность её применения для снижения уровня стрессовых эмоций, а также (при многократном ее применении) на возникновение некоторых процессов переосмысления, облегчающих процесс работы с первопричиной стрессовых эмоций. В качестве экспериментального частного практического случая применения данной методике рассмотрено её применение при снижении уровня стрессовых эмоций в условиях инокультурной адаптации. В настоящее время экспериментальная апробация методики продолжается.

**Ключевые слова:** ментальная релаксация, стресс, инокультурная адаптация

## TECHNIQUE OF THE MENTAL RELAXATION WITH APPLICATION OF PERCEPTUAL AND VISUAL AND ACOUSTICAL STIMULUS

Ilyasov I.I., Shatskaya E.G.

Lomonosov Moscow State University

**Summary.** The article describes the developed method of mental relaxation using perceptual-visual and auditory stimuli as one of the options for psychological work with stressful emotions of various origins. The technique involves both situational reduction of psychological stressful states and learning how to self-relax as a way to work with them independently, based on the method of interiorization. Preliminary experimental testing of the technique indicates the identified effectiveness of its use to reduce the level of stressful emotions, as well as (with its repeated use) the occurrence of some rethinking processes that facilitate the process of working with the root cause of stressful emotions. As an experimental private practical application of this technique, its use has been considered with a decrease in the level of stressful emotions in the context of foreign culture adaptation. At present, experimental approbation of the technique continues.

**Keywords:** mental relaxation, stress, foreign culture adaptation

Одной из основных движущих сил деятельности человека являются его желания или потребности, приобретающие формы различных мотивов. Удовлетворение или неудовлетворение этих потребностей приводит к возникновению в психике человека эмоционального ответа. Если нам удалось получить желаемое, мы испытываем положительные эмоции и вызывает в нас позитивные процессы – придает уверенность в себе, повышает самооценку, восприятие своей успешности и самоэффективности, одним

словом «окрыляет» и даёт стимул к дальнейшей деятельности. Если же желаемого достичь не удастся, желание остается неудовлетворённым, то это может стать источником отрицательных эмоций, и, как следствие, в ряде случаев ведёт к занижению самооценки, снижению уровня притязаний, желанию что-то делать и впоследствии может даже стать причиной психологических и даже физиологических проблем, то есть вызывает внутреннюю напряженность психологического или физиологического характера. Подобный эмоциональный ответ организма на неудовлетворенные потребности в настоящее время принято называть стрессом или стрессовыми эмоциями.

Находясь в состоянии сильного стресса, человек бывает неспособен адекватно оценить и интерпретировать ситуацию, у него снижен процесс обучаемости и восприятия всего нового, ему сложно выработать адекватные формы поведения и ответа. И, следовательно, столкнувшись с чем-то, превосходящим его внутренние ресурсы (физиологические, психологические, биологические), он не может получить удовлетворяющего результата от своих действий.

Если это разовая ситуация или не особенно впечатляющая ситуация, то постепенно человек подстраивается и находит какие-то новые модели поведения и взаимодействия, выстраивает свою линию поведения. Но если это есть особенность окружающей его среды, в том числе социальной, в которой он вынужден существовать достаточно продолжительное время, то человеку приходится вносить изменения в свои внутренние процессы, в свое миропонимание и мировосприятие – искать источники для разрешения возникающих ситуаций. То есть приспосабливаться, адаптироваться к изменившимся условиям. И все это накладывает отпечаток на его психику и его характер – то есть вызывает определенные психические изменения в его состояниях.

Механизмы приспособления у каждого отдельного человека могут быть разные, в зависимости от многих факторов, например, уровня образования, пола, возраста, воспитания и так далее. И эффект от этих механизмов может быть различным прежде всего для самого человека – как созидующим, например, различные антистрессовые и релаксационные терапии, так и разрушающим, например, алкоголизм, наркомания. Но суть в них одна и та же – человек, попадая в состояния стресса, прежде всего стремится вернуться в комфортное состояние, устранить возникшую напряженность, восстановить свою целостность, способность управлять ситуацией и только после этого станет способен к решению создавшейся проблемы.

*Психологический стресс представляет собой психоэмоциональную напряженность, появляющуюся в результате возникновения стрессовых эмоций. Стрессовые же эмоции – результат неудовлетворения или не полного удовлетворения каких-либо желаний и потребностей.*

Исходя из этого, можно сделать предположение, что для того, чтобы вывести человека из состояния стресса, необходимо снять или хотя бы ослабить действие стрессовых эмоций, то есть привести его психоэмоциональное состояние в норму.

В настоящее время существует множество различных техник релаксации<sup>1</sup>, позволяющих ослабить влияние стрессовых эмоций на человека – начиная от древнеиндийских и древнекитайских манускриптов до научно обоснованных методов релаксации, базирующихся на работах Джекобсона. Это могут быть и физические упражнения, одной из разновидностей которых является йога, направленные на достижение состояния релаксации через физическое расслабление или дыхательные упражнения, и различные психотехники, включая различные медитации, позволяющие достичь состояние психологического комфорта через ментальное расслабление, отвлечение внимания на что-то более позитивное или приятное, не вызывающее отрицательных и дискомфортных переживаний.

Предлагаемая нами методика ментальной релаксации представляет собой способ медитативной ментальной релаксации (умственного расслабления, отвлечения от беспокоящих мыслей) с применением перцептивно-зрительных стимулов, называемых в некоторых традициях и системах

<sup>1</sup>Электронный ресурс / Нельсон-Джоунс Ричард. - 3-е изд., междунар. - СПб.: Питер, 2000. - 464с.: ил. - (Золотой фонд психотерапии). - ISBN 5-8046-0066-4

мандалами. В ряде случаев эффект может подкрепляться предъявлением звуковых стимулов (в ряде систем – мантр).

Данная методика может применяться как для симптоматического снятия стресса, так и для глубинной работы с ним, подразумевающей не только расслабление, но и создание возможности или ментального пространства для переосмысления факторов, приводящих к стрессу, что может в некоторых случаях проявляться в виде коррекции и изменения моделей поведения пациента.

Как мы видим, важным фактором в процессе адаптации является умение человека приспосабливаться к новым условиям, умение человека отказываться от старых стереотипов и моделей поведения и взаимодействия и готовность воспринимать новое, обучаться новому поведению. И первым препятствием на пути к этому у человека может быть эмоциональная напряженность, которая возникает как ответная реакция на иную культурную среду или резкое изменение собственной культурной среды. Эмоциональная напряженность не только закрывает восприятие происходящих событий, но и также искажает человеку их правильную интерпретацию в рамках имеющегося у него опыта. Воспринимая ситуации эмоционально (как негативно, так и позитивно), он может утрачивать адекватную оценку происходящего и генерировать неверную интерпретацию как отдельных событий своей жизни, так и образа окружающего мира в целом. И ни события, ни окружающий мир, а именно эта ошибочная интерпретация может стать для него источником сначала психологических страданий, а затем и повлечь за собой нарушение физиологического здоровья организма в целом.

В состоянии эмоционального напряжения человеку сложно воспринимать какие-то рациональные объяснения, сложно искать причины своих страданий, ибо его внимание полностью сконцентрировано на взволновавшей его проблеме. Чтобы он начал слышать, стал готовым к восприятию психологической помощи, к диалогу, готовым к переоценке своей ошибочной интерпретации, ему необходимо стабилизировать свое психоэмоциональное состояние – то есть снять эмоциональную напряженность. И только после того, как его эмоциональное состояние стабилизируется, человек обретает способность либо самостоятельно справиться со сложившимися условиями и ситуациями, правильно интерпретировать и найти приемлемое для себя решение, либо воспринять психологическую помощь в этом вопросе. Человек перестает эмоционально переживать («пережёвывать») свою проблему и становится готов приступить к её решению.

Одним из проявлений эмоциональной напряженности может быть постоянное прокручивание (осознанное или неосознанное) мыслей о тех ситуациях, которые вызвали эту напряженность – ментальную заикленность. Следовательно, для того, чтобы устранить эту заикленность необходимо отвлечь внимание человека от мыслей, вызывающих у него переживание, отвлечь его от проблемы. Этого можно достичь созданием некоего психологического пространства, где он может вернуться в свои первоначальные состояния и переосмыслить все заново. Предполагается, что подобное психологическое пространство, направленное на снятие психоэмоциональной напряженности, возможно создать посредством данной методики ментального расслабления.

Методика может применяться как в индивидуальной работе с пациентом, находящимся под влиянием стрессогенного фактора или психологической проблемы, ментальной заикленности, так и в работе с группой. По наблюдаемым данным работа в группе в ряде случаев представляется более эффективной.

Кроме того, этот метод подразумевает самостоятельные занятия как для непосредственного снятия стресса и ментальной релаксации, так и для выработки навыков расслабления, доводя их до уровня внутреннего психологического инструмента. На этом уровне необходимость применения для релаксации перцептивно-зрительных стимулов отпадает – пациент, попав под влияние стрессогенного фактора, научается самостоятельно своими внутренними силами выводить себя в состояние расслабленности и сопротивления этому стрессогенному влиянию.

Степень воздействия, равно как и продолжительность ментально-релаксационной терапии зависит от глубины и застарелости проблемы, вызвавшей стресс, ментальную заикленность или

заболевание.

Метод ментально-релаксационной терапии применяется как в индивидуальной работе с пациентом, находящимся под влиянием стрессогенного фактора или психологической проблемы, ментальной заикленности, так и в работе с группой. По наблюдаемым данным работа в группе в ряде случаев представляется более эффективной.

Кроме того, этот метод подразумевает самостоятельные занятия как для непосредственного снятия стресса и ментальной релаксации, так и для выработки навыков расслабления, доводя их до уровня внутреннего психологического инструмента. На этом уровне необходимость применения для релаксации мандал отпадает – пациент, попав под влияние стрессогенного фактора, научается самостоятельно своими внутренними силами выводить себя в состояние расслабленности и сопротивления стрессогенному влиянию.

Степень воздействия, равно как и продолжительность ментально-релаксационной терапии зависит от глубины и застарелости проблемы, вызвавшей стресс, ментальную заикленность или заболевание.

В основе методики ментального расслабления лежит сосредоточенное наблюдение в течение непродолжительного времени предъявляемого перцептивно-зрительного стимула. Перцептивно-зрительный стимул представляет собой некое абстрактное изображение в приятной цветовой гамме, основная особенность которого – в отсутствии каких бы то ни было ассоциаций. Перцептивно-зрительный стимул сопровождается уникальным буквосочетанием, которое также свободно от каких-либо ассоциаций.

Перцептивно-зрительные стимулы могут иметь условно обозначаемые разновидности, имеющие свою направленность работы. Каждый стимул может подкрепляться определенным уникальным буквосочетанием, которая вызывает у пациента соответствующую ассоциацию с психологическим состоянием направленности, соответствующей перцептивно-зрительному стимулу.

Наблюдение перцептивно-зрительного стимула представляет собой **начальный этап** освоения методики. Но уже на этом этапе при правильном выполнении упражнения происходит симптоматическое снижение уровня стрессовых эмоций, что подтверждается экспериментальными данными – результатами тестирования и наблюдения.

Сконцентрировавшись на предъявляемом стимуле, пациент постепенно отвлекается от беспокоящих его мыслей, имеющих эмоциональный заряд. Это ведет к его успокоению, ослаблению стрессового эмоционального фона. После чего он может вернуться к решению своих ментальных проблем, если они покажутся ему по-прежнему существенными. Однако в более спокойном уравновешенном состоянии пациент становится способным достичь более конструктивных результатов в этом. Процесс ослабления стрессовых эмоций фиксируется как посредством тестирования, так и наблюдается визуально – дыхание становится спокойным ровным, цвет кожных покровов приходит в норму, позы и движения становятся расслабленными.

Если стрессогенный фактор носит ситуативный характер, то подобного упражнения оказывается достаточно, чтобы снять стрессовые эмоции безвозвратно – у пациента происходит принятие проблемной ситуации и вопроса, восстанавливается психоэмоциональный баланс и он находит приемлемое для себя решение беспокоящей проблемы или начинает совершать действия в направлении её разрешения, находит иные, приемлемые варианты удовлетворения своих потребностей и желаний.

Продолжительность занятия непосредственно с перцептивно-зрительными стимулами может составлять до 15 минут. Ограничение по времени обусловлено тем, что, как это было подмечено специалистами в этой области<sup>2</sup>, при превышении этого ограничения (свыше 30 минут) данный метод у пациента может стать «методом бегства от реальности».

<sup>2</sup> Р. Корсини, А. Ауэрбах. Психологическая Энциклопедия. Спб.: Питер, 2006. - 1096 с.

Занятие проводится в свободной и удобной для пациента форме (удобная и привычная форма одежды, удобная сидячая поза, спокойная медитативная обстановка без внешних раздражителей). Количество пациентов при групповой терапии может быть любым, но в пределах состояния комфорта группы в целом (оптимальное количество 10-15 человек).

Данный этап освоения методики может быть основой для так называемой **симптоматической части** ментально-релаксационной терапии<sup>3</sup>, основной задачей которой является ситуативное снятие стресса, и может применяться как для однократного снятия стрессогенного фактора и достижения состояния релаксации, так и для поддерживающей терапии, в ходе которой с пациентом ведется работа по выявлению более глубоких причин его стресса, ментальных заикленностей, что несомненно облегчает подобную психологическую работу и делает ее более эффективной.

Серия из подобных сеансов может быть основой для **когнитивно-направленной части** ментально-релаксационной терапии, предполагающей воздействие на более глубокие процессы самоосознания и переосмысления пациента, в ходе которых происходит выход на первопричину, вызвавшую стресс, переосмысление ее и выработку стрессоустойчивости к этому фактору. Эта часть терапии имеет более продолжительный характер и состоит в многократном с определенной периодичностью повторении сеансов ментального расслабления с использованием перцептивно-зрительных стимулов под руководством психолога или тренера. Количество и направленность сеансов определяется и подбирается для каждого случая индивидуально, что не исключает возможности групповой работы.

Кроме того, перед проведением этого вида терапии необходимо провести предварительную диагностическую беседу с пациентом, направленную на выявление основных областей, вызывающих у него стрессовое состояние (например, проблемы на работе, проблемы в личных отношениях и т.п.). После этого определяется направленность терапии для конкретного пациента и ее предполагаемая продолжительность.

На данный момент для подобной диагностики применяется метод беседы (устного опроса) и тестирование по Индексу качества жизни, адаптированному и дополненному под данный метод. В качестве дополнительного инструмента, фиксирующего уровень тревожности, применяется тест Личностной тревожности по Спилбергу.

**Обучающе-релаксационная часть** методики направлена на обучение пациента навыкам саморелаксации как составной части его психического функционирования. Эта часть работы с пациентом направлена в большей мере на организацию его самостоятельной работы дома по расслаблению и представляется более эффективной при его работе со стрессовыми состояниями, так как, при серьезном и добросовестном отношении пациента к домашним заданиям, носит регулярный характер (ежедневное подкрепление).

Задачами этой работы является знакомство пациента с состоянием его психофизической нормы и наработка умения самостоятельно в домашних условиях достигать состояния ментального расслабления сначала при помощи сосредоточения на перцептивно-зрительные стимулы, и, впоследствии, постепенное достижение этого же эффекта без их использования. Таким образом, в результате пациент обучается возможности использовать данную психотехнику ментального расслабления в стрессовых ситуациях и ситуациях повышенной психологической напряженности, стресса и тревожности для восстановления психофизической нормы без помощи припоминания или использования каких-либо визуальных или ментальных стимулов.

Этот этап состоит из нескольких стадий освоения.

**На первой стадии** этого этапа пациент учится регулярно (каждый день) приводить своё

<sup>3</sup> Ментально-релаксационная терапия – комплекс мероприятий, направленных на работу со стрессовыми эмоциями и, в некоторых случаях, с причинами их возникновения, в основе которого лежит методика ментальной релаксации. Ментально-релаксационная терапия может иметь различную проблематическую направленность, что обуславливает её разновидности. Но все эти разновидности основаны на применении перцептивно-зрительных и слуховых стимулов ментальной релаксации, различных по своему предьявлению, но единых по своей сути.

психоэмоциональное состояние в норму. Это достигается им путем самостоятельных занятий с перцептивно-зрительными стимулами, в ходе которых он в течение очень непродолжительного времени сосредоточенно наблюдает стимул, мысленно повторяя уникальное буквосочетание, соответствующее этому стимулу. Продолжительность такого занятия должна ограничиваться по времени (10-15 минут).

Как только пациенту удастся достичь самостоятельно состояния расслабленности при выполнении этого упражнения, можно переходить к освоению второй стадии.

Суть **второй стадии** освоения методики ментального расслабления заключается в том, что пациент помимо сосредоточенного наблюдения перцептивно-зрительного стимула пытается представить его с закрытыми глазами – вызвать его образ в своём воображении. Создав в воображении образ стимула, мысленно повторяя уникальное буквосочетание, пациент пытается достичь таким образом желаемое состояние ментального расслабления, которое становится возможным при полном переключении внимания на данный образ.

**Третья стадия освоения** заключается в том, что пациент старается воспроизвести по памяти, повторяя уникальное буквосочетание, в стрессогенной ситуации, стараясь привести свой психоэмоциональный фон к своей индивидуальной психоэмоциональной норме. Стадия считается освоенной тогда, когда пациенту в момент стрессовой ситуации удастся воспроизвести в воображении образ перцептивно-зрительного стимула и переключить на него свое внимание. При этом его психоэмоциональный фон приходит в норму.

**Четвертая стадия** заключается в том, что пациент, попадая в стрессогенную ситуацию старается отключиться от воздействия стрессогенного фактора, уже не припоминая перцептивно-зрительный стимул и его уникальное буквосочетание, а переключая своё внимание на те состояния, которые возникали у него в процессе этого сосредоточения. Стадия считается освоенной тогда, когда пациенту в стрессогенной ситуации удастся совладать с ней и самостоятельно расслабиться.

**Полное освоение методики ментального расслабления предполагает полноценное последовательное освоение всех стадий ментального расслабления от первой до четвертой.**

Номер стадии	Содержание стадии	Эффект	Навык	
1 этап	Сосредоточенное наблюдение перцептивно-зрительного стимула в присутствии психолога, педагога или тренера	Симптоматическое снятие стрессовых эмоций, ситуативное расслабление		
Этап 2	1	Самостоятельное регулярное сосредоточенное наблюдение перцептивно-зрительного стимула с повторением уникального буквосочетания (ежедневно в течение 5-15 минут)	Достижение ментального расслабления и снижения стрессовых эмоций	Переключение внимания со стрессогенного фактора на перцептивный-зрительный стимул
	2	Самостоятельное сосредоточенное наблюдение перцептивно-зрительного стимула с повторением уникального буквосочетания с последующим созданием его образа в воображении	Достижение состояния ментального расслабления путём переключения внимания со стрессогенного фактора на образ, воссозданный в воображении	Воссоздание образа перцептивно-зрительного стимула в воображении с повторением его уникального буквосочетания

Номер стадии	Содержание стадии	Эффект	Навык	
Этап 2	3	Воссоздание образа перцептивно-зрительного стимула с повторением его уникального буквосочетания в стрессогенной ситуации для гармонизации своего психоэмоционального состояния	Достижение состояния ментального расслабления в реальной стрессогенной ситуации путём переключения на образ перцептивно-зрительного стимула	Переключение внимания со стрессогенной ситуации (фактора) на воссоздаваемый в воображении образ перцептивно-зрительного стимула и достижение через это состояния расслабления и отвлечения от стрессогенного фактора
	4	Достижение состояния расслабления «автоматически» в стрессогенной ситуации без применения перцептивно-зрительного стимула, его образа или уникального буквосочетания	Состояние ментального расслабления как ответная реакция на стрессогенную ситуацию	Сохранение ментального расслабления в ситуации повышенной эмоциональной напряженности (стрессогенной ситуации) или его быстрое достижение без вспомогательных техник и образов

Зачастую для достижения чего-то желаемого, для решения какой-либо задачи человеку не хватает настойчивости, нужного уровня концентрации и внимания. Вроде бы приняв решение и наметив себе последовательность действий, человек тут же погружается в водоворот событий и ситуаций, отвлекающих его от желаемого. И в этом нет ничего страшного или угрожающего его действиям. Ведь реальный путь движения к цели напоминает скорее броуновское, а не линейно-поступательное движение. И чем гибче мы в этом движении, тем легче и быстрее мы достигаем желаемого результата. Главное – в этом движении не потерять намерение, которое является нашим конечным ориентиром. Это может произойти от неверной оценки ситуации, когда наша задача нам может показаться почему-то невыполнимой, не хватит достаточной уверенности в себе, чтобы, не взирая на трудности, продолжать идти дальше. По сути даже не идти, а желать этого. Но, конечно, не любой ценой.

То есть нам нужно научиться каким-то образом поддерживать свое желание, намерение что-то сделать или чего-то достичь – не слишком заикливаться на нем, но и не отказываться от него совсем. И в этом нам тоже может помочь ежедневная концентрация на перцептивно-зрительном стимуле, с названием, соответствующим решаемой задаче.

Это упражнение подобно процедуре структурирования психики – человек приучается наводить порядок в своих намерениях и желаниях – что-то нужно продолжить, от чего-то нужно отказаться, а над какими-то вопросами нужно подумать почему что-то не получается.

Сосредоточение на перцептивно-зрительном стимуле позволяет человеку создать внутри себя некое пространство, в котором он сможет побыть наедине с самим собой, отвлечься от посторонних проблем, спокойно подумать, где он сможет почувствовать, а что же хочет именно он – состояние внутреннего комфорта и свободы. Это состояние дает возможность отвлечься от беспокоящей ситуации и потом посмотреть на ней немного другими глазами.

Сеанс ментально-релаксационной терапии (терапии, основанной на применении методики ментального расслабления) представляет собой последовательную работу с перцептивно-зрительными стимулами, направленную как на достижение состояния расслабления, ментальной релаксации, так и последующую активацию у человека подсознательных процессов, направленных на решение тех или иных проблем, переосмысление проблемных ситуаций, достижение внутреннего инсайта,

восстановление психоэмоционального и психофизиологического здоровья.

Выбор перцептивно-зрительного стимула не носит произвольный характер. Каждый из них направлен на достижение своего определенного состояния, на активацию определенных программ. Стимулы могут подбираться индивидуально для каждого отдельного случая. Соответственно, и эффект от каждого перцептивно-зрительного стимула достаточно индивидуален.

Каждый перцептивно-зрительный стимул имеет своё уникальное буквосочетание (слуховой стимул), которое вступает в ассоциативную связь с состоянием, воспроизводимым при помощи перцептивно-зрительного стимула. Мысленное повторение буквосочетания одновременно с сосредоточением на стимуле усиливает эффект, получаемый от данного стимула, и в дальнейшем помогает при необходимости вспомнить это состояние уже вне терапевтической процедуры.

Перцептивно-зрительные стимулы и их последовательность подбирается в зависимости от основной задачи, поставленной перед терапией в целом.

В настоящее время ведется работа над экспериментальным подтверждением эффективности применения методики в различных ситуациях, в частности в ситуациях стресса аккультурации.

Было проведено два этапа эмпирической апробации. На первом пилотажном этапе был зафиксирован устойчивый положительный эффект от симптоматической ментально-релаксационной терапии. Апробация проводилась в вечернее время на экспериментальной группе, которая состояла из 29 человек от 30 до 74 лет, мужчин и женщин.

В ходе экспериментальных исследований был зафиксирован устойчивый положительный эффект от симптоматической ментально-релаксационной терапии (мандалотерапии), в результате которого у пациентов существенным образом изменялось состояние в более позитивную сторону, появлялось состояние душевного покоя, уверенности в себе, чувства внутреннего комфорта и расслабленности, в тоже время снижался уровень озабоченности, тревожности, дискомфорта, неуверенности, что было отражено в приведенных результатах тестирования. После терапии пациенты вновь обретали возможность творческой активности, конструктивного решения проблем, в ряде случаев находили выход из тупиковых ситуаций (что имеет психологическое обоснование). Измерение производилось тестом Ситуативной Тревожности Спилберга. При анализе средних показателей можно сделать вывод, что до проведения терапии наблюдались высокие показатели тревожности (превышающие средние значения – 33,96), после терапии средний показатель тревожности стал ниже нормативного значения – 28,89.

Эспериментальное исследование **когнитивно-направленной** ментально-релаксационной терапии было проведено в июле 2018 года в условиях инокультурной среды (поездка с группой на остров Лусон, Филиппины, в некурортную зону, где респонденты были вынуждены 2 недели проживать и взаимодействовать непосредственно с местным населением (филиппинцами), что вызывало в них эффекты так называемого «культурного шока», зафиксированного методом опроса и включенного наблюдения, – у некоторых респондентов начиналась бессонница, плаксивое состояние, потеря некоторой ориентации, практически у всех респондентов обострились хронические заболевания). В ходе эксперимента были проведены замеры до и после поездки с помощью тестов Индекса качества жизни и Личностной тревожности Спилберга с целью выявить когнитивные изменения, возникшие в результате поездки и снижение не только ситуативной тревожности, вызванной культурным шоком, но и так же переосмысление причин личностной, более устойчивой тревожности. Результаты измерений дали положительный результат, показав снижение внутренней тревожности (по Спилбергу) и уменьшения количества стрессогенных факторов (по ИКЖ).

В ходе эксперимента с респондентами проводилось три сеанса мандалотерапии. По результатам визуального наблюдения и устного опроса симптомы культурного шока (бессонница, плаксивость, потеря ориентации) прошли сразу после первого сеанса и больше не возвращались. Повторные сеансы мандалотерапии были инициированы самими респондентами (их проведение, конечно, предполагалось, но респонденты об этом не знали).

По окончании поездки все респонденты отзывались о самой поездке позитивно и сочли ее результаты эффективными – все намеченные задачи им удалось решить, чего не наблюдалось ранее, в тех группах, где подобные мероприятия не проводились.

Также было проведено несколько исследований, где симптоматическое снижение стрессовых эмоций в результате применения данной методики было подтверждено снятием физиологических показателей (пациент был введен в состояние стресса, который был зафиксирован сильным повышением давления до 170 на 100 мм.рт.ст., после сеанса данной терапии давление пришло в норму – 150 на 80 мм.рт.ст.).

В настоящее время экспериментальные исследования данной методики продолжаются.

#### Литература:

1. Берри Дж., Пуртинга А.Х., Сигалл М.Х., Дасен П.Р. Кросс-культурная психология. Исследования и применение. Харьков: Гуманитарный Центр, 2007.
2. Вербина Г.Г. Психология эмоций: учеб. Пособие. Чуваш, ун-т. - Чебоксары, 2008.
3. Р. Корсини, А. Ауэрбах. Психологическая Энциклопедия. Спб.: Питер, 2006. - 1096 с.
4. Нельсон-Джоунс Ричард. Электронный ресурс / - 3-е изд., междунар. - СПб.: Питер, 2000.
5. Пси-фактор. Систематическая десенсибилизация по Д. Вольпе
6. Bernstein, D. A. & Borkovec, T. D. (1973). Progressive Relaxation Training: A Manual for the Helping Professions. Champaign, IL: Research Press.
7. Berry J. W. Stress perspectives on acculturation // The Cambridge handbook of acculturation psychology. Cambridge, 2006. P 43-57
8. Jacobson, E. (1929) Progressive Relaxation. Chicago, IL: University of Chicago Press.
9. Jacobson, E. (1938). Progressive Relaxation (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
10. Wolpe J. (1982). The Practice of Behavior Therapy (3rd ed.). Oxford: Pergamon Press.

#### ОБРАЗ-Я И ОБРАЗ АНТИ-Я В ПРОТЕКАНИИ ПЕРИОДОВ РЕМИССИИ БОЛЬНЫХ АЛКОГОЛИЗМОМ

*Литвякова О.С., Масленникова А.В., Нагибина Н.Л., Разумовская П.Е.*

Центр развития человека,  
Институт Высшей Нервной Деятельности и Нейрофизиологии РАН,  
Московский педагогический государственный университет

**Аннотация.** В статье представлен новый подход к исследованию личности больного алкоголизмом. Периоды ремиссии рассмотрены как борьба рационального и иррационального познания в рамках одной личности. Двойственность Я и его идеалов хорошо представлена в мировой мифологии. В психоанализе борьба рационального и иррационального познания и личностной установки представлена в работах Карла Юнга. Представлен анализ личности больного алкоголизмом в период алкогольного опьянения. Даны рекомендации для самодиагностики особенностей протекания периодов ремиссии больных алкоголизмом.

**Ключевые слова:** алкоголизм, образ-Я, образ анти-Я, борьба субличности, ремиссия

#### SELF- AND ANTISELF-IMAGES IN THE PERIODS OF REMISSIONS OF ALCOHOLISM

*Litvyakova O.S., Maslennikova A.V., Nagibina N.L., Razumovskaya P. E.*

Center of Human Development,  
Institute of Higher Nervous Activity and Neurophysiology of RAS,  
Moscow Pedagogical State University

**Summary.** New approach to a research of the identity of the patient with alcoholism is presented in article. The periods of remission are considered as fight of rational and irrational cognition within one personality. The duality I and its ideals is well presented in world mythology. In psychoanalysis fight of rational and irrational cognition and personal installation is presented in Karl Jung's works. The analysis of the identity of the patient with alcoholism in the period of alcoholic intoxication is submitted. Recommendations for self-diagnostics of features of course of the periods of remission of patients with alcoholism are made.

**Keywords:** alcoholism, anti-self image, fight of subpersons, remission

**«Честно говоря, это наш жребий – жить в дуальности и парадоксе. Жизнь состоит из диалога парадоксальных элементов. Как это ни странно, но этот диалог является также и самой верной дорогой к единству».**

Роберт Джонсон

Принципы развития, сформулированные в философии Гегеля, отражают не только развитие духа, но развитие и становление каждой личности. На двоичность архетипических образов в культуре

обратил особое внимание К.Г. Юнг, вводя такие противоположные элементы образа Я как персона/ тень, анима/анимус и другие.

Личность – многоплановая, иерархическая и динамическая организация образа Я человека. Эта многоплановость и многоуровневость часто воплощается в ярких образах мифических существ. Всем знакомы хитрые и наглые сатиры, мощные кентавры, изрыгающие пламя трехглавые змеи-горынычи, сладкоголосые сирены и прочие химеры. Творческая сила бессознательного породила опасных чудовищ часто с получеловеческим обликом. Именно об этой силе размышлял в своих психотерапевтических исканиях Карл Юнг. Психическая энергия, принадлежащая ведущей функции, под большим внутренним давлением устремляется к противоположной функции, вызывая психическое заболевание, порождая новый деструктивный образ личности человека. Ученик К. Юнга Роберт Джонсон писал: «Наше эго не представляет, что за пределами его маленького острова, за пределами его весьма ограниченного поля зрения, существует целая вселенная реальностей и истин. Эта вселенная скрыта в огромном море бессознательного, которое наше эго не в состоянии постичь» (Джонсон, 1996, с. 17).

Образы тела и души людей, находящихся в состоянии ремиссии при алкогольной зависимости часто подчеркивают хрупкое энергетическое равновесие всей системы. «Душа - камень, балансирующий на краю пропасти. Тело – скалистые горы, с расщелиной в пропасти. На дне этой пропасти уже существует ложе по форме «камня-души» и оно ждет...» (из протокола испытуемого).

Известный композитор Юрий Чугунов в своих мемуарах «Семь кругов джаза» очень ярко описал алкогольный мир химерических существ и знакомство с ними. В советском юмористическом журнале «Крокодил» он прочитал интересный рассказ о детской книге «Беда в стране Белиберда». «На страницах этой книжки действуют свирепые твари:

*Чудища носатые по дороге  
топают,  
Хавры волосатые, жавры  
полосатые  
Языками  
хлопают...*

«Что такое хавры и жавры, не знает никто», - пишет автор рецензии Л.Александрова. Но мне сдается, что к этому времени я достаточно близко узнал этих отвратительных чудищ, пожив несколько лет в коммуналке на Трубной, а также сталкиваясь с ними в пивных и жилищах московских забулдыг:

*И хавры тут, и жавры тут,  
В окно стучат, в трубу рычат,  
И дом трясут, и в дверь ползут!..*

Сколько раз я, бывало, выпив, начинал декламировать качаловским голосом забавные стишки этим самым хаврам и жаврам. Даже не догадываясь, кто меня слушает. Вот уж действительно: «Под звериные брюхи пробежал-прошмыгнул / И звериные брюхи на ходу щекотнул». А они ох как любят, когда им брюхи щекочут» (Чугунов, 1999, с. 189-190).

В зигзагах человеческой жизни очень важно понять свою самость, найти гармоничный путь существования сознательного и бессознательного, не скатившись в химерические образы, не потеряв человеческий облик и, в конце концов, не закончив бесславно свой земной путь.

Смертельная воронка алкогольной зависимости часто выглядит следующим образом:

1. Провокация потери образа-Я в пользу субличности как разовый способ решения ситуации.
2. Провокация потери образа-Я в пользу образа анти-Я становится привычной.
3. Становится трудно держать свою самость. Меняется характер.
4. Потеря самоконтроля, стабильности Я и самости максимальна.
5. Слом личности. Энергия затягивающей воронки становится непреодолимой. Борьба с зависимостью проиграна для Я.
6. Управление личностью уже больше не принадлежит Я. Оно передается обществу, если человек

хочет жить.

7. Стремление к смерти побеждает стремление к жизни. Зависимость убивает человека и его Я.

Само движение между двумя полюсами структуры «Я» - «антиидеалом-Я» и «Я-идеалом» по своей сути является реверсивным: от плюса к минусу и обратно через некие поворотные точки. Возникает вопрос, является ли их сосуществование в некоей точке бифуркации синкретизмом (слиянием, неразделенностью) или же его дихотомической противоположностью – эклектизмом. И вообще, является ли данная поворотная точка бифуркацией – крайней точкой кульминации, либо это всего лишь своеобразный контекстуальный рефрейминг (термин из НЛП Р.Бендлера и Дж. Гриндера). Так же остается открытым вопрос, что предшествует точке сингулярности – поворотной точке, в которой слияние разных дихотомий разрешается кульминационным порождением совершенно новых событий или явлений, когда на сцену выходит либо «плюс-Я», либо «минус-Я»: насколько предшествующая «базовая» структура Я должна быть сильной или слабой, а жизненные обстоятельства определяющими. В каком случае доминирует «минус-Я», и является ли «антиидеал-Я» деградацией, разложением уже созданного, либо это антиструктура (структура, в которой меняются местами элементы)? Либо – совершенно новое структурное образование. Тогда возникает вопросы относительно его новизны и исключительности, факторов, обусловивших его возникновение и формирование.

Если движение от «антиидеала-Я» к «Я-идеалу» является путем самосовершенствования, тогда как можно обозначить движение в обратном направлении? Формирование «анти-идеала Я», являющегося дихотомической противоположностью идеальной личности, его сосуществование и борьба со здоровой личностью, а также поглощение здоровой личности больной, особенно проявляется у лиц, больных алкоголизмом.

Приятное состояние, вызываемое приемом алкоголя, начинает опредмечиваться в алкоголе, происходит «сдвиг мотива на цель» - мотив становится доминирующим, смыслообразующим в иерархии мотивов. Снижается концентрация внимания, критичность, при этом завышается самооценка. Новый мотив приобретает «определенный личностный смысл» (Зейгарник, 1986) в результате чего появляется новое, аддиктивное отношение к жизни, - аддиктивная установка, которая проявляется в сверхценном отношении к алкоголю, постоянных мыслях о спиртном («где бы достать»), о средствах на спиртное («у кого бы занять»), усиливается механизм рационализации, позволяющий оправдать употребление алкоголя в своих собственных глазах («все пьют и я пью», «меня приглашают друзья, я не могу отказать друзьям», «если я не пойду с друзьями, я буду плохим другом»), вытеснения и отрицания, учащаются случаи палимпсеста («это было не со мной», «я ничего не помню»), появляется магическое мышление о своем всемогуществе и всемогуществе алкоголя («я все могу», «с алкоголем можно решить любые проблемы»), завышается самооценка, снижается самокритичность, рефлексия, при завышении критики в адрес окружающих. Личность дрейфует в состоянии самообмана относительно себя, своих возможностей, способностей, окружающих людей. Возрастает раздражительность, неудовлетворенность жизнью, появляются стыд и вина, развивается или усугубляется депрессия, состояние дисфории. Происходит медленное сползание вниз по социальной лестнице с потерями во всех сферах жизнедеятельности (семья, работа, уважение, общение и т.д.).

В зависимости от степени выраженности алкогольной аддикции происходят личностные изменения, влекущие за собой социальную, интрапсихическую и интерпсихическую дезадаптацию. Происходит снижение личности до полной ее деградации, в первую очередь, в результате процесса нарушения мотивов (нарушение иерархии мотивов) и потребностей, сужения круга интересов, изменения установок и ценностей, формируется новая, патологическая потребность. Б. В. Зейгарник пишет о том, что патологическим изменением личности можно назвать тогда, когда под влиянием болезни «скудеют интересы, мельчают потребности», снижается критичность, способность адекватно оценивать свои возможности, появляется безразличие и равнодушие к ранее интересовавшему, изменяется отношение к себе и к окружающему, деятельность становится нецеленаправленной, поведение – нерелигулированным, поступки – бездумными (Зейгарник, 1986)



С. Nakken перечисляет особенности, свойственные аддиктивной личности:

1. Жизнь аддикта становится неуправляемой, что связано с реализацией патологического влечения; аддикты беспомощны, не могут управлять аддиктивным поведением, становясь его рабами;
2. Возрастает вовлеченность в аддиктивный процесс;
3. Обесцениваются системы ценностей, нравственности и морали, в том числе личностные, значимые ранее;
4. Развиваются эгоцентризм, лживость, появляется и усиливается иллюзия контроля;
5. Усиливается разобщенность, изолированность и обособленность от семьи, родственников, друзей, коллег по работе, общества в целом;
6. Возрастает внутренняя хаотичность, сумбурность, суетливая активность;
7. Мышление становится спутанным, навязчивым, обсессивным, побуждения – компульсивными.

Сэбшин Э. отмечает, что помимо проблем с управлением аффектами, контролем импульсов, у алкоголиков нарушаются функции Эго, и они становятся неспособными заботиться о себе и «поддерживать самооценку».

Т.Т. Горски, Э. Е. Бехтель у больных алкоголизмом в процессе развития заболевания видят формирование второй, аддиктивной личности, совершенно отличной от предыдущей, здоровой, при этом конкурирующей со здоровой в периоды ремиссии. В основе вновь образованной алкогольной личности Э. Е. Бехтель выделяет диссоциативные процессы и алкогольный динамический стереотип, АДС, переходящий в форму потребности, - стереотипизированная форма проявления привычки к употреблению алкоголя, которая вырабатывается в течение жизни и запускается релаксационными факторами в момент употребления алкоголя.

В свою очередь, Э.Е. Бехтель предполагает, что знания и навыки, полученные в состоянии опьянения и составляющие алкогольный динамический стереотип, в период трезвости «прочно угнетены» и не проецируются в сознание трезвого человека. А «это целая система связей, установок, ценностных ориентации, свой особый мир, где уровень самоуважения высок, где существуют иные способы самовыражения и самоактуализации», и вся эта система «включается» в период опьянения, вытесняя «трезвеннические» стереотипы поведения, мировосприятия и саморепрезентации себя в мире. Так, в состоянии опьянения больной «вдруг» вспоминает, что ему нужно навестить друга, что-то сделать, куда-то съездить, с кем-то выяснить отношения. Наутро он не может ответить на вопрос «зачем он это сделал», не способен понять и вспомнить детали и мотивы «пьяного» поступка. При этом, в состоянии алкогольного опьянения, порой, «вдруг», вспоминаются события, которые ему не удавалось вспомнить в трезвом состоянии.

Можно сказать, что в состоянии опьянения актуализируется второе «Я», и перед окружающими вдруг предстает совершенно другая, незнакомая личность, имеющая другие ценности и понятия, функционирующая под влиянием «алкогольного динамического стереотипа».

Э.Е. Бехтель данный процесс называет не деградацией, а деформацией личности, поскольку в его основе процесс обогащения одной (алкоголизированной) личности за счет обеднения другой (трезвой). Т.Т. Горски пишет о «Я больном» и «Я здоровом», необходимости учитывать это в терапии и предписывает ряд психотерапевтических методик для восстановления конструктивного баланса.

Короленко Ц.П. вслед за С. Nakken формулирует Концепцию формирования аддиктивной личности, когда внутри аддикта формируется новое образование – «аддиктивная личность», сосуществующая с индивидом на протяжении всей последующей жизни и готовая «выйти наружу» в любой момент. Короленко Ц.П. подчеркивает, что некоторые исследователи «сравнивают это состояние со множественной личностью, при которой на сцене «выступает» то одна, то другая личность». «Аддиктивная личность находится в постоянном поиске объекта или события для того, чтобы сформировать с ними аддиктивные отношения. Поэтому даже при избавлении человека от одной конкретной формы аддиктивной реализации, он легко переключается на другую» (Короленко Ц.П., Донских Т.А., 1990), реализуя потребности своей второй аддиктивной личности, раз сформированной

в прошлом.

О формировании нового алкогольного «ядра личности», подчиненного самостоятельной мотивирующей силе алкоголя, влияющей на формирование новой аддиктивной позиции личности и «готовности постоять за нее как за нечто главное и неизменное» говорит Б.С.Братусь (Братусь, 1988).

«Диссоциация, несомненно, является одним из признаков алкогольного изменения личности как на донозологическом этапе, так и в процессе заболевания» (Бехтель, 1986, с.178). Диссоциация наблюдается у любого злоупотребляющего алкоголем, в частности, «психосоматическая диссоциация», возникает на 3-ем этапе («этапе исхода») бытового пьянства (классифицировано Э. Е. Бехтель, 1986), который начинается после 40 лет и длится на протяжении всей последующей жизни индивида.

В состоянии опьянения происходит стереотипизация поведения. Э.Е. Бехтель (1986) считает, что «это именно формирование новой системы ассоциативных связей, алкогольного стереотипа» (Бехтель, 1986, с. 178).

Т. Stom, R. G. Smart (1965) амнезию в состоянии опьянения объясняют процессом диссоциации: навыки, формируемые в состоянии опьянения не воспроизводятся в трезвом виде, однако, стоит выпить, как сразу возвращается «память» и снимаются все амнезирующие ограничения.

Таким образом, несмотря на то, что и исследователи по-разному описывают структуру антиидеальной личности больных алкоголизмом, возникает правомерный вопрос о дальнейшей типологизации алкогольной личности в контексте «антиидельного-Я» и создании теории аддиктивной личности.

#### Литература:

1. Бехтель Э. Е. Донозологические формы злоупотребления алкоголем. -М.: Медицина, 1986
2. Братусь Б. С. Аномалии личности. -М.: Мысль, 1988
3. Джонсон Р. Сновидения и фантазии. - М., Ваклер», 1996
4. Зейгарник Б.В. Патопсихология. - М.: МГУ, 1986
5. Индин А. С. Агрессивное поведение у больных алкоголизмом с коморбидными расстройствами личности (факторы риска, клиника, терапия, профилактика): Автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 2009
6. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе (деструктивное поведение в современном мире). – Новосибирск: Наука, 1990
7. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и сознание. — XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 13. - М., 1966. – С. 24-36.
8. Менделевич В. Д. Антиципационные механизмы невротогенеза. – М.: ИД «Городец», 2018
9. Руководство по аддиктологии / Под ред. проф. В. Д. Менделевича. СПб.: Речь, 2007
10. Сэбшин Э. Психодинамические исследования аддиктивного поведения: обзор // Психология и лечение зависимого поведения / Под ред. С.Даулинга. - М.: «Класс», 2000
11. Худяков А.А. Клинико-социальный анализ формирования и профилактика зависимости от психоактивных веществ у несовершеннолетних: Автореф. дис. ... д-р мед. наук. – М., 2003
12. Крупицкий Е.М., Палей А.И., Беркалиев Т.Н., Иванов В.Б., Дубровина О.О., Кожназарова Д.А., Дунаевский И.В., Ржанкова Е.В., Гриненко А.Я. Психоделическая психотерапия с применением кетамина // Московский психотерапевтический журнал. – М., 1993. - № 2
13. Масленникова А.В., Нагибина Н.Л. Тело, душа и зависимость / Популярная психология типов. Часть 1, - М., ИДР, 2009, с.72-74
14. Чугунов Ю.Н. Семь кругов джаза. – М., ИЦ «Старая Басманная», 1999
15. Nakken C. The Addictive Personality. – Harper / Hazelden Book. – 1988

## РАСОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ ИНТЕЛЛЕКТА: ГЕНЫ И СРЕДА

Моисеева Л.А.

Московский государственный областной университет

**Аннотация:** В ходе эволюции сформировались различные генотипы народов Евразийского и Африканского континентов. Возникла потребность в унификации оценки умственных способностей различных ветвей человечества и понимания своего места в общем мироустройстве

**Ключевые слова:** интеллект, расы, гены, среда, эволюция

## RACIAL DIFFERENCES OF INTELLECT: GENES AN ENVIRONMENT

Moiseeva L.A.

Moscow State Regional University

**Summary.** In the course of the evolution, various genotypes of the peoples of the Eurasian and African continents. The was a need for a unification of the assessment of the mental faculties of various branches of mankind and the understanding of their place in the general world order.

**Keywords:** intellect, race, races, environment, evolution

Изучение проблемы происхождения человека и его дальнейшей эволюции исследователями по антропологии и генетике установлены различия генотипов народов Евро-азиатского и Африканского континентов. В наше время возникла потребность в унификации оценки умственных способностей различных ветвей человеческого рода. Глобальные контакты потребовали от людей понимания своего места в общем мироустройстве. Измерение интеллекта явилось необходимым и закономерным действием на пути к общей гармонии цивилизаций.

Интеллект - общая умственная способность, которая, помимо прочего, включает способность рассуждать, планировать, решать проблемы, мыслить абстрактно, постигать сложные идеи, быстро учиться на основании опыта. Это не узкий академический навык или умение выполнять тесты. Скорее - это широкая и глубокая способность к осмыслению окружающего - постижение смысла вещей или понимание того, что делать. (Gottfrtdson, 1997 с.13, цитируется по В.Б. Авдееву /1/). В 20-30-е годы XX в. начались разнообразные исследования, посвященные анализу мышления и особенностей восприятия в различных культурах Африки, Полинезии, Латинской Америки и Европы. Сравнительное изучение типов мышления на основе овладения логическими операциями было продолжено швейцарским психологом Ж. Пиаже. В своих работах он отстаивал идею о том, что интеллектуальный уровень представителей дописьменных культур равен уровню развития одиннадцатилетнего средневропейского школьника. Ж. Пиаже сформулировал свое видение межкультурных различий в мышлении как положение о неспособности человека традиционного общества к абстрактному мышлению.

Эволюция человека идет до настоящего времени и не только в глобальных масштабах, но также носит и региональный характер. Естественный отбор представляет ту стратегию отбора, которая

происходила, в основном, независимо в рамках каждой из трех основных отдельных рас: африканцы, живущие южнее Сахары; восточные азиаты (китайцы, японцы, корейцы) и кавказская раса (европейцы, народы Ближнего Востока и индийского субконтинента). В каждой из этих рас свой набор генов претерпевает изменения в результате естественного отбора, которые и обеспечивают приспособление в различных условиях на каждом континенте. Те гены, на которые особенно повлиял естественный отбор, должны управлять не только вполне стабильными чертами, такими как цвет кожи и обмен веществ, но и некоторыми аспектами функционирования головного мозга. Роль этих, прошедших процесс селекции, генов пока непонятна. Однако, истина состоит в том, что влияющие на мозг гены точно так же подвержены естественному отбору, как и любой другой тип генов.

Анализ геномов народов всего мира показывает, что у расы есть биологическая основа. Доказательством данного довода является тот факт, что у представителей смешанных рас, таких как афроамериканцы, генетики могут сегодня выявить индивидуальный геном и отнести каждый его сегмент к африканскому или европейскому предку. Это было бы невозможно, если бы у рас в действительности не имелось бы некой биологической основы, базиса.

Расизм и дискриминация ошибочны в принципе, а не с научной точки зрения. При этом в современных представлениях о расе трудно увидеть что-то такое, что дало бы новые аргументы расистам. Верна, как раз, противоположная позиция. Изучение генома показывает, что у всех людей, независимо от расы, имеется одинаковый набор генов. Каждый ген существует во множестве разновидностей, известных под названием аллели. В связи с этим можно предположить, что у разных рас имеются свои собственные характерные и особенные аллели. Однако, и это не так. У некоторых аллелей действительно имеется весьма асимметричное распределение, но этого недостаточно, чтобы объяснить разницу между расами. Похоже, что такая разница основана на столь тонкой материи как относительные частоты аллелей. Окончательный вердикт по геному заключается в том, что человечество, в основе своей, одинаково.

На уровень интеллекта влияют различные гены и среда обитания. О наличии различия в ДНК у народов Земли свидетельствуют работы отечественных исследователей /1,2, 4/. Наследуемость интеллекта составляет, приблизительно, 42 % для детей в возрасте от 4 до 6 лет и 55 % - для лиц от 6 до 20 лет. Однако, она значительно повышается у взрослых: у афроамериканцев - до 72 %, у европейцев - до 80 %. Обнаружено, что особенности некоторых областей мозга, ответственных за интеллект, характеризуются высокой наследуемостью. Это касается, в частности, речевых зон Брока и Вернике, а также фронтальной области, играющей важную роль в абстрактном, логическом мышлении. У монозиготных близнецов эти области идентичны на 95-100 %. Корреляция между ними так же высока, как корреляция между отпечатками пальцев (у монозиготных близнецов очень похожие, но не полностью идентичные отпечатки пальцев). У дизиготных близнецов практически идентична зона Вернике, отвечающая за понимание речи, но менее похожи другие области мозга, для которых корреляция составляет 60-70 %. Схожесть показателей IQ для монозиготных близнецов выше, чем для дизиготных.

Разница в уровне IQ между чернокожими и белыми становится очевидной уже к трем годам, что указывает на ее наследственную природу. Высокая наследуемость интеллекта демонстрируется в исследованиях, свидетельствующих о том, что чернокожие дети из семей с высоким социально-экономическим статусом имеют более низкий IQ, чем белые дети из семей с низким социально-экономическим статусом /1/. Высокий IQ обычно означает высокий уровень жизни. К примеру, в США, где средний уровень IQ составляет 98 баллов, ВВП в 58 раз выше, чем в странах тропической Африки, где средний IQ составляет 67 баллов. Не благосостояние делает людей более умными, как иногда утверждают эгалитаристы, а наоборот, интеллект дает людям возможность обретать материальные ценности - как и следовало ожидать. Повышение IQ на каждые 10 баллов удваивает показатели экономического роста страны, при условии, что в ней рыночная экономика. Причины различий в IQ, обусловлены и разной культурой. Так, в разных культурах существуют различные понятия о

содержательной стороне интеллекта. Оценка интеллектуальных способностей представителей каждой из них должна соответствовать смыслу, который вкладывается в это понятие. Кроме того, у людей, принадлежащих к разным культурам, могут не совпадать представления о достойном пути проявления своих способностей. В индивидуалистических культурах демонстрация знаний и умений обычно поощряется. И то же самое поведение может рассматриваться как неприличное или грубое в культурах, где ценятся межличностные отношения, кооперация и скромность. К тому же, тест, сконструированный для одной культуры, может оказаться неадекватным для другой.

**Таблица 1. Средний уровень коэффициента интеллекта населения земного шара (по данным Р. Линна, 2014) /3/.**

Популяция	Средний уровень IQ
Евреи	107-115
Население Восточной Азии	105
Европейцы (все расы)	98
Инuitы (эскимосы)	91
Население Юго-Восточной Азии	87
Американские индейцы	86
Афроамериканцы	85
Население Южной Азии	84
Население Сев Америки	84
Аборигены Тропической Африки	67
Аборигены Австралии	62
Бушмены Калахари	54

По данным сотрудников Университета Западного Онтарио Филиппа Раштона и Артура Дженсена /5/, результаты тридцатилетнего исследования которых заставляют предположить, что разница в уровне интеллекта представителей разных рас объясняется в основном генетическими факторами и очень мало зависит от уровня жизни или воспитания испытуемых. Зато она согласуется со скоростью взросления индивидуумов и цветом их кожи. Даже при совпадающих уровнях образования родителей разница в уровнях интеллекта между представителями разных рас проявляется уже в трехлетнем возрасте. А это означает, что ее нельзя объяснить невозможностью получения приличного образования или других ограничивающих обстоятельств. Исследования с помощью метода магнитного резонанса показывают, что корреляция между уровнем IQ и весом мозга составляет примерно 0,4. Чем больше мозг, тем больше в нем нейронов и синапсов, благодаря чему вырастает и скорость обработки информации. Ко времени достижения зрелости, средний объем мозга азиатов превышает объем мозга белого на один кубический сантиметр. В свою очередь, мозг белого человека обгоняет чернокожего на пять кубических сантиметров. Ярче всего расовые различия проявляются в тестах, измеряющих так называемый «общий уровень коэффициента интеллекта» (существуют тесты, измеряющие математические, вербальные способности и пространственный интеллект). Разница в уровне интеллекта белых и чернокожих сильнее видна в тестах типа «запомнить и произнести в обратной последовательности до девяти произвольно выданных чисел» и слабее — «в прямой последовательности».

Разница в уровнях интеллекта сохраняется в случаях межрасовых усыновлений. Если принадлежащая к среднему классу семья белых усыновляет чернокожего ребенка, к достижению совершеннолетия он будет демонстрировать, в среднем, худший уровень IQ, нежели его родители. В случае с усыновлением ребенка-азиата ситуация будет прямо противоположной. Существует явная зависимость между расовой принадлежностью и скоростью взросления индивидуума (в этот показатель входит достижение физической и половой зрелости, развитие личности и социальных навыков и даже время, через которое младенец начинает ползать, бегать и самостоятельно одеваться). В этом случае ситуация выглядит так: чернокожие взрослеют быстрее, азиаты — позже. Белые, как и следовало

ожидать, занимают промежуточное положение. В заключение, авторы работы призывают политиков оценивать людей как индивидуумов, а не представителей каких-либо расовых или этнических групп.

Генетики выявляют гены, ответственные за интеллект, и оценивают распространенность этих генов во всем мире. Неудивительно, что распространенность таких генов в Африке иная, чем в Европе или Азии. Это согласуется с базовым положением о различии генотипов народов Евро-азиатского и Африканского континентов. Трудно утверждать, что люди с черным цветом кожи не способны к достижениям из-за плохого образования или из-за расистских установок со стороны белых, если у них не обнаружено генов, необходимых для обучения. Все мы одного рода-племени. Однако наша биологическая основа - гены взаимодействовали на протяжении огромного отрезка времени с различной внешней средой на разных континентах. И эти обстоятельства, бесспорно, привели к определенным фактам, на которые в наш инновационный век трудно не обращать внимание. Цивилизации могут усиливаться и ослабевать, но эволюция никогда не останавливается. Вот почему генетики могут сыграть определенную роль вместе с могущественными силами культуры в формировании характера человеческого общества. История и эволюция — это не отдельные процессы. А эволюция человека не остановилась на приличном расстоянии от точки начала истории. Чем больше наука устанавливает свойства генома человека, тем больше доказательной убежденности, что эти два процесса тесно взаимодействуют между собой.

## Литература

1. Авдеев Е.Б., А.А. Григорьев, Д.О. Румянцев. Эволюция, раса и интеллект. «Изд. АСТ», 2014. С.230.
2. Животовский Л.А. Гены и расы: все мы одного роду-племени. Ж. «Наука в России». -2004,-№4, с.33-38.
3. Линн Ричард. Расы. Народы. Интеллект. Электронная книга. ООО «Лит.Рес.», 2006. С.440.
4. Фридман В.С, Фридман М.В. Интеллект: среда или гены // «Химия и жизнь-XXI в» -2010.-№8-с.14-19; -№9-с.30-35.
5. Philippe Rushton, Arthur Jensen. Thirty Years of Research on Race Differences in Cognitive Ability. J. Psychology, Public Policy and Law.2004, № 6.

## ОЦЕНКИ СУБЪЕКТЦЕНТРИРОВАННЫМИ И ОБЪЕКТЦЕНТРИРОВАННЫМИ СУБЪЕКТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА «ТЕЛО-ДУША-Я-МИР» В РАЗЛИЧНЫХ СОСТОЯНИЯХ: НОРМА, СТРЕСС, СЧАСТЬЕ

Нагибина Н.Л., Титова Ж.Г., Титов А.В.

International Institute of Differential Psychology, Germany

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования субъективного пространства «Тело-Душа-Я-Мир» у субъектцентрированных и объектцентрированных людей в норме и предельных состояниях (стресс, счастье). Показано, что в предельных состояниях оценки субъектцентрированных и объектцентрированных сближаются, они стремятся к «диаграмме стресса» (в состоянии стресса) и к «диаграмме счастья» в состоянии счастья.

**Ключевые слова:** субъективное пространство «Тело-Душа-Я-Мир», стресс, счастье, субъектцентрированные, объектцентрированные

## ASSESSMENTS OF SUBJECTIVE SPACE «BODY-SOUL-SELF-WORLD» IN DIFFERENT STATES: NORMAL, STRESS, HAPPINESS BY SUBJECT-CENTERED AND OBJECT-CENTERED PEOPLE

Nagibina N.L., Titova Zh.G., Titov A.V.

International Institute of Differential Psychology, Germany

**Summary.** Results of an empirical research of subjective space of «Body-Soul-Self-World» at in different states: normal, stress and happiness are presented in article. It is shown that stress and happiness assess by subject-centered and object-centered people as «the direct to diagram of stress» (in a condition of a stress) and as «the direct to diagram of happiness» in a condition of happiness.

**Keywords:** subjective space of «Body-Soul-Self-World», stress, happiness, subject-centered, object-centered

В психологической науке до сегодняшнего дня преобладает тенденция изучения частных психических процессов и свойств, легко измеримых и выражаемых в количественных соотношениях. С необходимым, на первый взгляд, подчинением методологического аппарата психологии статистике и объективным методам, взятым из точных наук, собственно человек как индивидум со своей уникальной и неповторимой личностью уходит на задний план. Очевидно, что исследователей отталкивает большое количество переменных со слабо предсказуемыми зависимостями, которое необходимо учитывать, изучая «неповторимое», при этом результаты такого изучения не всегда возможно представить в терминах точных наук.

Исходя из вышеизложенных фактов, нами предпринята попытка создать относительно простую методику и проанализировать индивидуальную для каждого человека структуру представлений – о собственных Я, теле, душе и о мире в целом.

Рисунок метафорических представлений о структуре связей «Я-Тело-Душа-Мир» был использован для диагностики особенностей соответствующих компонентов данной структуры. Испытуемому предлагалось создать на бумаге образы «Я», Мира, Тела и Души, охарактеризовать эти образы и взаимодействия между ними и письменно пояснить идею своих представлений. Для

оценки данных, представленных в протоколах, был использован метод субъективного шкалирования, хорошо зарекомендовавший себя при анализе реальности, совмещающей в себе сознательный и бессознательный компонент познания.

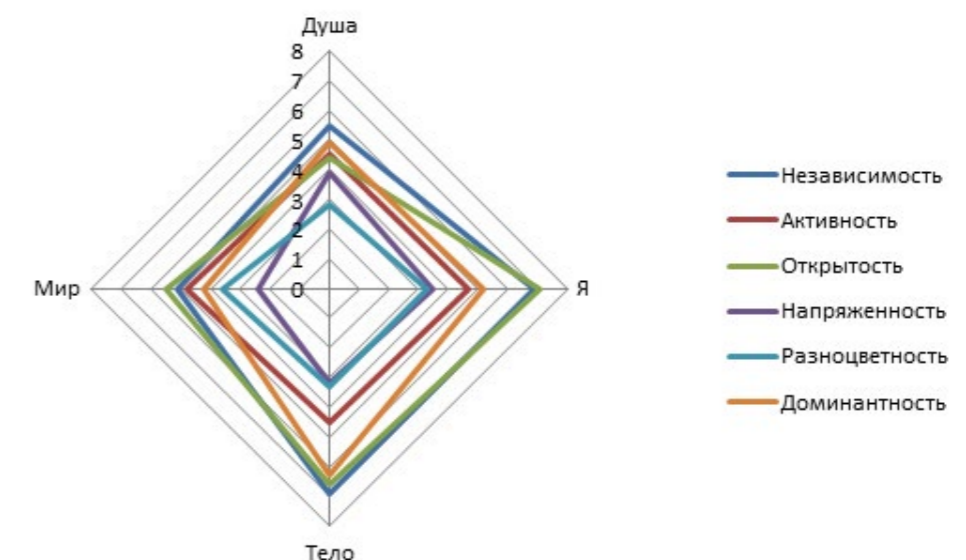
Процедура определения характеристик анализа каждого протокола прошла несколько этапов. Были выделены основные характеристики структуры «Я-Мир-Тело-Душа», на которые обращали внимание испытуемые. Созданы сводные таблицы трактовок для компонентов структуры «Я-Мир-Тело-Душа» и взаимодействий между ними. Отработан наиболее удобный, информативный и продуктивный набор шкал для оценки характеристик компонентов. Выделены следующие универсальные оценочные характеристики: независимость, активность, открытость, напряженность, разноцветность и доминантность. Каждый компонент структуры «Я-Тело-Душа-Мир» оценивался по этим характеристикам методом субъективного шкалирования по десятибалльной шкале. Такой формат обработки протоколов позволил представить для каждого испытуемого структуру «Я-Тело-Душа-Мир» как набор из 24 оценок (4 компонента по 6 шкал). Данные по всем испытуемым были сведены в общую таблицу и факторизованы. По результатам исследования, на массиве полученных данных, был проведен эксперимент.

### Цели эксперимента:

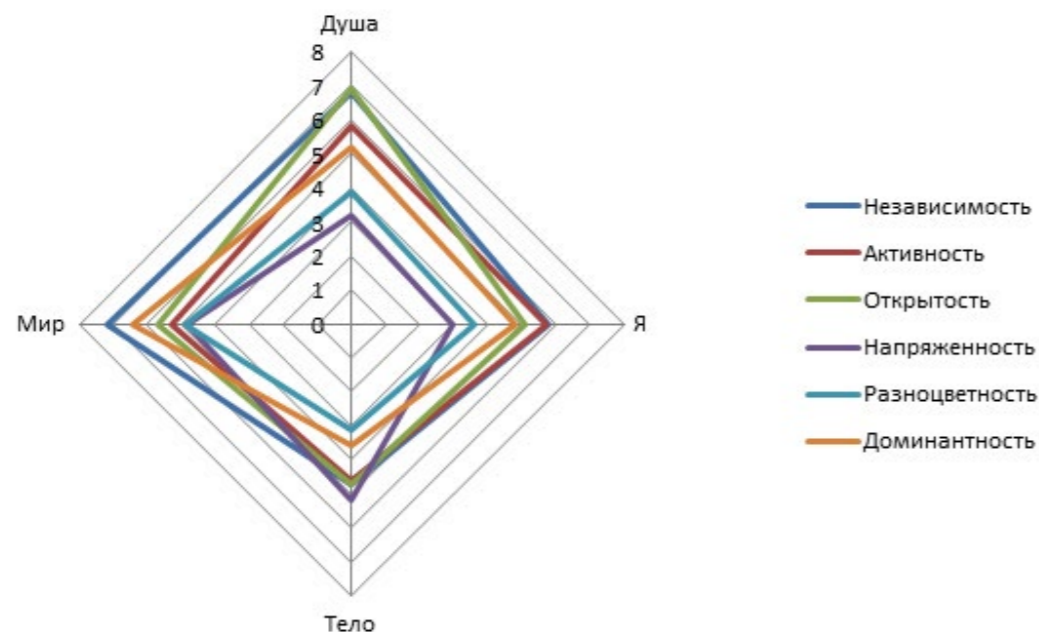
- создать профиль состояния «норма» для субъектцентрированных и объектцентрированных испытуемых;
- сравнить профили состояния «норма» с состоянием нормы для субъектцентрированных и объектцентрированных;
- создать профиль состояния стресса для субъектцентрированных и объектцентрированных испытуемых;
- сравнить профили состояния стресса с состоянием нормы для субъектцентрированных и объектцентрированных;
- создать профиль состояния счастья для субъектцентрированных и объектцентрированных испытуемых;
- сравнить профили состояния счастья с состоянием нормы для субъектцентрированных и объектцентрированных;

Для реализации данных целей были отобраны протоколы испытуемых с субъектцентрированной установкой, у которых было хорошо представлено Я (10 испытуемых) и объектцентрированных, концентрация внимания на Мир была значительно выше, чем на Я (10 испытуемых). Средние оценки по всем шкалам для субъектцентрированных и объектцентрированных представлены в диаграммах ниже.

### Субъектцентрированные - норма

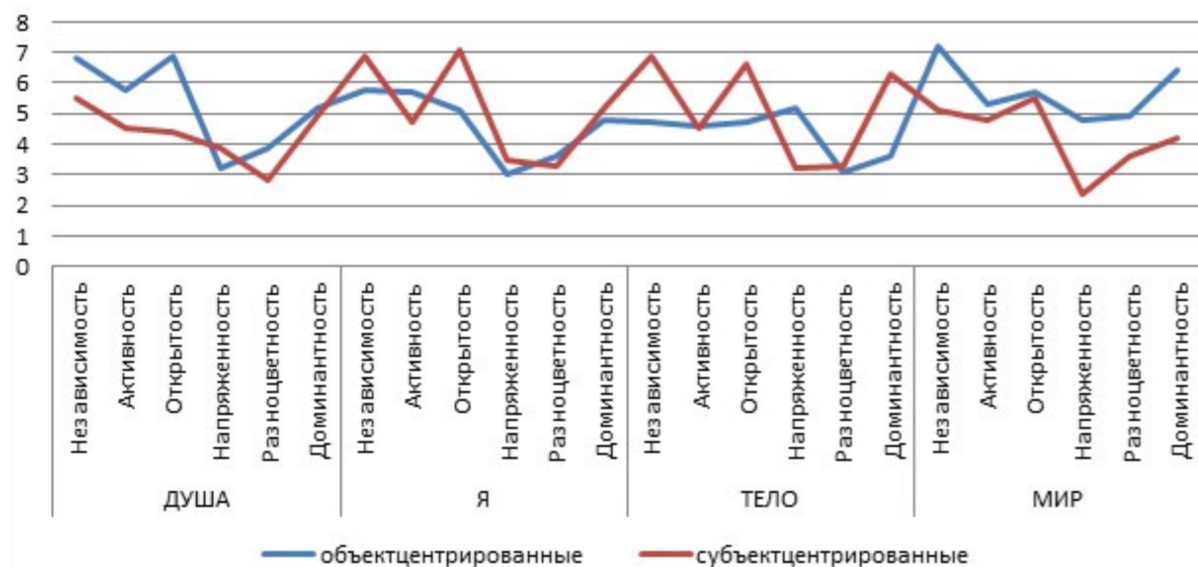


### объектцентрированные - норма



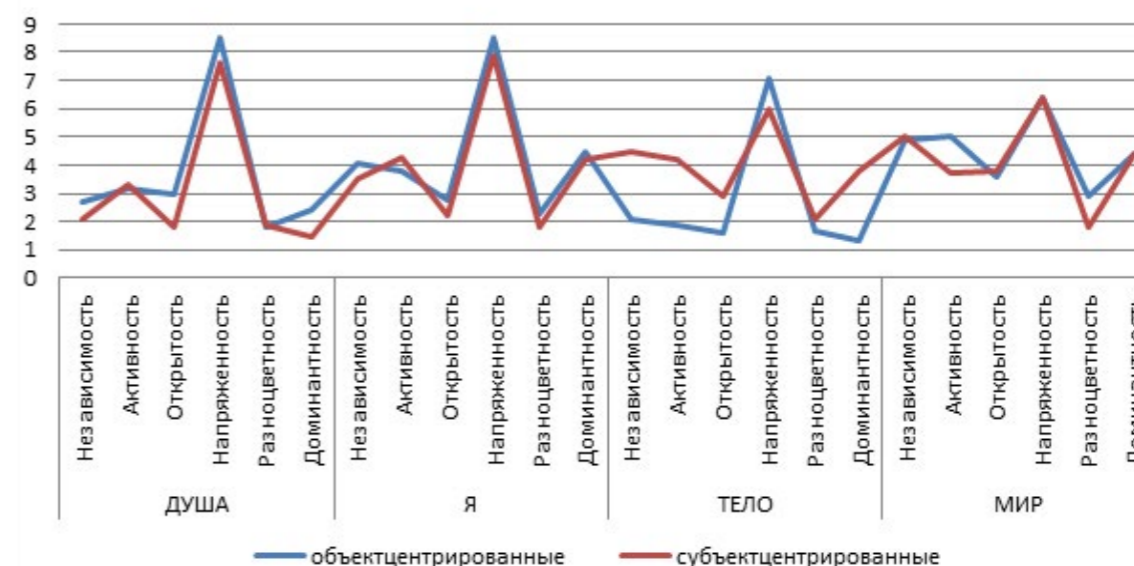
Различия по каждой характеристике для объектцентрированных и субъектцентрированных представлены более ярко на диаграмме ниже.

### Объектцентрированные и субъектцентрированные. Средние оценки для состояния "норма"



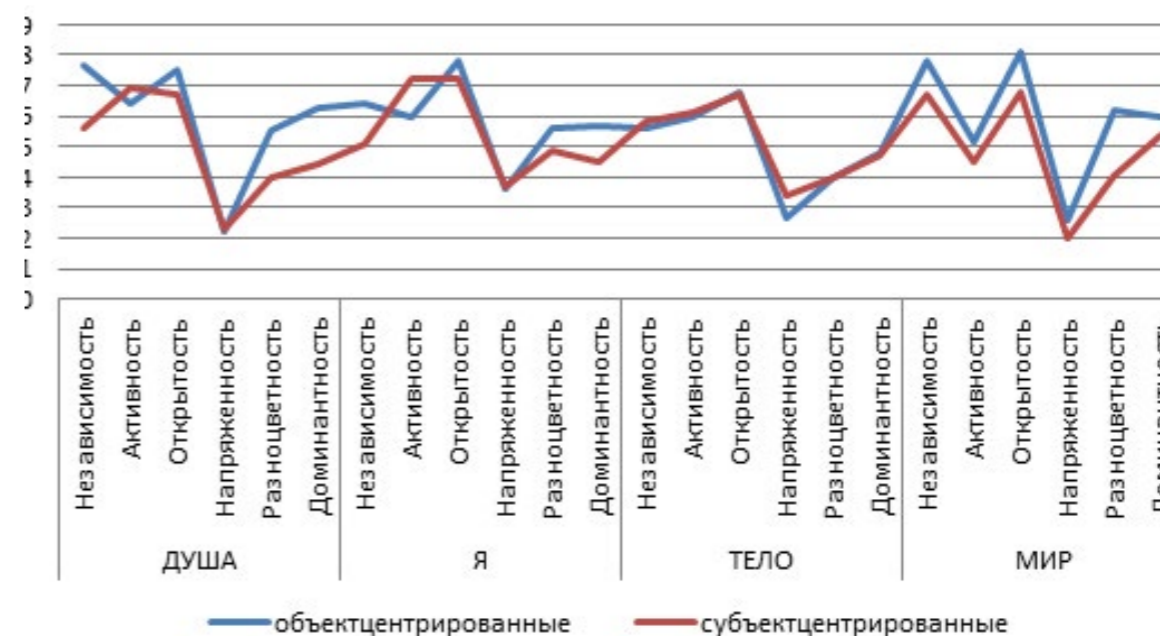
В состоянии стресса наблюдается сближение оценок объектцентрированных и субъектцентрированных и стремление оценок к диаграмме, которую можно условно назвать «Диаграмма стресса». Напряженность всех составляющих пространства «Душа-Я-Тело-Мир» максимальна. Минимальны показатели разноцветности и открытости. Оценка Мира более сбалансирована, но Мир становится преимущественно одноцветным. Тело субъектцентрированных в состоянии стресса более активно, независимо, открыто и доминантно, чем у объектцентрированных. Можно сказать, что в состоянии стресса у субъектцентрированных тело работает активней, чем душа.

### Объектцентрированные и субъектцентрированные в состоянии "стресс". Сравнение средних



В состоянии счастья наблюдается сближение оценок объектцентрированных и субъектцентрированных и стремление оценок к диаграмме, которую можно условно назвать «Диаграмма счастья». Напряженность всех составляющих пространства «Душа-Я-Тело-Мир» минимальна. Максимальны показатели разноцветности и открытости. Оценка Тела становится единообразной для субъектцентрированных и объектцентрированных. Акценты смещаются на оценку Души и Мира. То есть, объектцентрированные в норме ближе к «Диаграмме счастья», чем субъектцентрированные. Оценки Мира в состоянии счастья у объектцентрированных по всем характеристикам чуть выше (на 1-2 балла), чем у субъектцентрированных.

### Объектцентрированные и субъектцентрированные в состоянии "счастье". Сравнение средних



**Выводы:**

1. В состоянии «норма» выделяются типы испытуемых - субъектцентрированные и объектцентрированные.

2. В предельных состояниях (стресс, счастье) оценки субъектцентрированных и объектцентрированных сближаются, они стремятся к «диаграмме стресса» (в состоянии стресса) и к «диаграмме счастья» в состоянии счастья.

3. Показатель «напряженность» является ключевым для предельных состояний. Он максимален для всех составляющих пространства «Душа-Я-Тело-Мир» в состоянии стресса и минимален в состоянии счастья.

4. Показатели «открытость» и «независимость» являются ключевыми для предельных состояний. Они минимальны для всех составляющих пространства «Душа-Я-Тело-Мир» в состоянии стресса и максимальны в состоянии счастья.

5. В состоянии стресса оценки активности тела у субъектцентрированных выше, чем души.

6. Оценки объектцентрированных в состоянии «норма» ближе к «диаграмме счастья», чем оценки субъектцентрированных.

**Литература:**

1. Нагибина Н.Л., Иванова С.А., Масленникова А.В., Сабра Л., Титова Ж.Г., Титов А.В. Человек в системе «Тело-Душа-Я-Мир». М., Центр развития человека. 2018
2. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методологические основы. М., Наука, 1998

**ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ С ТРЕВОГОЙ И ДЕПРЕССИЕЙ У ПОСТИНСУЛЬТНЫХ ПАЦИЕНТОВ И ВОЗМОЖНОСТИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ**

*Русских О. А., Чумакова У. О., Смирнова Е. А., Перовошиков П. В., Сыромятникова Л. И.*

ГАОУЗ ПК «Городская клиническая больница № 4»

Краевое государственное автономное учреждение

«Центр комплексной реабилитации инвалидов»

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный медицинский университет имени академика Е.А. Вагнера» Министерства здравоохранения Российской Федерации

*Аннотация:* Наиболее частым последствием инсульта являются нарушения речевой функции, проявляющиеся в форме афазии, дизартрии, которые нередко сочетаются с патологией других высших психических функций, а также с двигательными нарушениями. По выходе из острого состояния пациент начинает оценивать свое положение: невозможность речевого общения, социально-бытовую некомпетентность, ограничение самостоятельного передвижения и, наконец, неверие в возможность возвращения к труду. Все это приводит к появлению депрессии, тревожных состояний и к целому ряду других расстройств, которые и являются причиной социальной депривации. В данной статье рассмотрены такие наиболее часто встречающиеся нарушения речи после инсульта как афазия и дизартрия в их взаимосвязи с другими когнитивными процессами и проявлениями тревоги и депрессии.

*Ключевые слова:* инсульт, афазия, дизартрия, высшие психические функции, когнитивные нарушения, тревога, депрессия, нейропсихологическая реабилитация.

**THE RELATIONSHIP OF SPEECH DISORDERS WITH ANXIETY AND DEPRESSION IN POST-STROKE PATIENTS AND POSSIBILITIES OF NEUROPSYCHOLOGICAL REHABILITATION**

*Russkikh O. A., Chumakova U. O., Smirnova E. A. Perevoshnikov P.V., Syromiatnikova L. I.*

SAHI PC City Clinical Hospital № 4

Regional State Autonomous Institution

«Center for Comprehensive Rehabilitation of Disabled People»

State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «State Medical University of Perm named after academician E. A. Wagner» of Ministry of Health of the Russian Federation, Perm

*Summary:* the most frequent consequence of stroke is speech function disorders, manifested in the form of aphasia, dysarthria, which are often combined with the pathology of other higher mental functions, as well as motor disorders. Upon exiting the acute state, the patient begins to assess his / her situation: the impossibility of speech communication, social and domestic incompetence, restriction of independent movement and, finally, disbelief in the possibility of returning to work. All this leads to depression, anxiety and a number of other disorders, which are the cause of social deprivation. This article discusses the most common speech disorders after stroke such as aphasia and dysarthria in their relationship with other cognitive processes and manifestations of anxiety and depression.

*Keywords:* stroke, aphasia, dysarthria, higher mental functions, cognitive impairment, anxiety, depression, neuropsychological rehabilitation

Нарушение высших психических функций и эмоционально-волевой сферы у пациентов с нарушениями мозгового кровообращения приобретают все большую актуальность. Наиболее тяжелыми в социальном и медицинском аспекте последствиями инсульта являются двигательные дефекты, однако в некоторых ситуациях не менее важными становятся психологические, познавательные и социальные проблемы. (Смычек В. Б. в соавт., 2017)

Как известно, общение человека с внешним миром в основном происходит с помощью речи. Речь помогает человеку выражать переживания и чувства, получать информацию из внешнего мира о чувствах других людей по поводу внутренних и внешних событий их жизни. Она влияет на социальные действия и взаимодействия людей, а также на восприятие физического мира и действий в нем. (Корсакова Л. Ю., 2018. — №1.1. — С. 17-20.).

Большинство людей, после инсульта, черепно-мозговой травмы, нейрохирургического вмешательства, испытывают трудности коммуникации. Это может быть связано с нарушениями речи, памяти, внимания, движения, трудностями программирования и контроля, а также, возможно, и с неврологическими проблемами. (Варако Н. А, 2008. № 4. с. 71–75).

Сложность речевых механизмов обуславливает и разнообразие речевых нарушений. Наиболее распространенными из них являются афазии, дизартрии. Данные речевые нарушения наблюдаются более чем у трети пациентов, перенесших инсульт, и являются вторым по значимости и распространенности дефектом после двигательных нарушений.

При афазиях проявляются системные нарушения речевой функции, охватывающие все языковые уровни фонологии, включая фонетику, лексику и грамматику.

Дизартрия – это расстройство артикуляции. При дизартрии пациенты не теряют представления о звуках речи, буквах, словах, могут составлять предложения. Им мешает говорить парез (неполный паралич) органов артикуляции: губ, языка, мягкого нёба, голосовых связок, дыхательной мускулатуры (диафрагма, бронхи, легкие). В отличие от пациентов с афазией больные с дизартрией могут читать и писать, они хорошо понимают речь. Состояние их внутренней речи не претерпевает существенных изменений. (Бронников В. А., 2017).

Частыми реакциями, сопутствующими инсульту, являются депрессивные реакции, достигая, по данным различных исследователей, от 11 до 68 % (Кадыков А.С., Черникова Л.А., Шахпаронова Н.В., 2013).

Следует отметить, что депрессия может развиваться как в ранние, так и в поздние сроки после острого нарушения мозгового кровообращения, но наиболее часто она наблюдается в период восстановления после инсульта. В происхождении ранней постинсультной депрессии большую роль играют биологические факторы, в развитии более поздней постинсультной депрессии (более 3–6 месяцев) – психогенные и социальные факторы. (Бронников В. А., 2017).

В большинстве случаев депрессия сопровождается тревогой. Тревога – эмоциональное переживание дискомфорта от неопределенности перспективы. (Бронников В. А., 2017).

Исследования психических особенностей больных, страдающих афазией, принадлежат в основном Л. С. Цветковой и ее сотрудникам. Весьма ценно, что эти исследования проводились не только с синдромо-, но и с личностно ориентированных позиций (концепции внутренней картины дефекта), т.е. представлении о целостной приспособительной реакции личности на речевой дефект. Были исследованы такие проблемы, как самооценка больных (Ж. М. Глозман, Л.С.Цветкова, А.А. Цыганок), уровень притязаний (Ж.М.Глозман, Н.Г.Калита), уровень тревожности больных (Ж. М. Глозман, А.А. Цыганок). (<https://studfiles.net/preview/1633832/page:21/>)

При этом авторы (Ж. М. Глозман, Н. Г. Калита) отмечают, что повышение уровня тревожности в большей степени выражены у больных с моторными формами афазии, чем у больных с сенсорной и акустико-мнестической афазией. Эти же данные были получены и в работах Л. С. Цветковой, А.Петриду и М. Ю. Максименко. (<https://studfiles.net/preview/1633832/page:21/>).

### **Цель исследования:**

выявление взаимосвязи между речевыми и психологическими нарушениями у пациентов после инсульта.

### **Описание выборки:**

в исследовании приняло участи 120 пациентов, находящихся в отделении медицинской реабилитации ГАУЗ ПК ГKB № 4 города Перми. Из них мужчин 66 человек, женщин 54 человека. Средний возраст исследуемых составил 62 года. По виду инсульта наибольшее количество пациентов (89,2%) составили пациенты с последствиями инфаркта мозга.

### **Материалы и методы:**

Для диагностика пациентов применялись принятые в учреждении методы и шкалы:

1. Шкала оценки афазии Л. И. Вассермана.
2. Шкала оценки дизартрии (И. Н. Балашова, Н. П. Ванчакова).
3. Нейропсихологическое исследование с применением проб А. Р. Лурия.
4. Монреальская шкала оценки когнитивных функций (МОСА).
5. Батарея тестов лобной дисфункции (FAB).
6. Госпитальная шкала тревоги и депрессии (HADS).
7. Для математической обработки полученных данных использовалась программа Статистика 10,0.

### **Полученные результаты:**

При логопедическом обследовании выявлены следующие результаты: различные виды афазии диагностированы у 27% пациентов, 60% пациентом имели дизартрию, 13% из обследованных пациентов не имели речевых нарушений.

Кроме оценки логопедом речевой функции, со всеми пациентами была проведена психологическая /нейропсихологическая оценка когнитивных процессов и эмоционального состояния (тревога, депрессия). При психологической диагностике получено:

нарушение когнитивных процессов различных по степени выраженности было характерно для 87% пациентов, в том числе снижение исполнительных функций диагностировалось у 64% пациентов. Повышенная тревога диагностировалась у 30% пациентов, большую часть составили пациенты с субклиническими проявлениями тревоги (24%), клиническое проявление тревоги было диагностировано у 6% пациентов. Депрессивные нарушения были выявлены у 2,8% пациентов, из них на долю субклинической и клинической депрессии пришлось по 1,4%.

В зависимости от вида речевых нарушений пациенты были поделены на три группы: пациенты, не имеющие речевых нарушений, пациенты с афазией и пациенты с дизартрией.

Была также проведена оценка выраженности нарушений внутри каждой группы.

У пациентов не имеющих речевых нарушений когнитивные нарушения диагностировались у 87%, дизрегуляторные нарушения были выявлены у 40%, повышенная тревога была диагностирована у 33% пациентов, для всех характерна субклиническая тревога, такие же показатели характерны в данной группе для депрессии.

Наибольший интерес для данного исследования представляли пациенты с речевыми нарушениями, данные диагностики которых рассмотрены ниже.

Среди пациентов с афазией при первичной диагностике когнитивные нарушения были диагностированы у 94%, дизрегуляторные нарушения были выявлены у 91% пациентов, депрессия была диагностирована у 10 % пациентов.

Для пациентов с дизартрией когнитивные нарушения были характерны для 82% пациентов, дизрегуляторные нарушения были определены у 56% пациентов, тревога была выявлена у 35% пациентов, из них клинические проявления тревоги характерны для 8%, депрессия диагностировалась

у 9,6% пациентов, из них клиническая депрессия выявлена у 3,8% пациентов.

Для выявления значимых взаимосвязей речевых нарушений с когнитивными и эмоциональными, был проведен корреляционный анализ. В группе пациентов с дизартрией, между шкалой дизартрии, когнитивными нарушениями, тревогой и депрессией значимых взаимосвязей выявлено не было. В группе пациентов с афазией, шкала афазии имеет прямую связь с показателем тревоги ( $r = 0,69$ ;  $p=0,027$ ), на основании чего можно сказать, что у пациентов данной выборки речевые нарушения ведут к повышению тревоги.

После проведения реабилитационных мероприятий с пациентами была проведена повторная диагностика.

При повторной диагностике отмечается следующая динамика:

- у пациентов без речевых нарушений восстановление когнитивных процессов произошло у 20% пациентов, у 7% пациентов пришли в норму показатели регуляторных процессов, тревога и депрессия снизились у 25% пациентов;

- в группе пациентов с афазией восстановление когнитивных процессов произошло у 3% пациентов, у 3,5% произошло восстановление регуляторных процессов. Показатели депрессии остались без изменения (10%), обращает на себя внимание повышение тревоги у 10% пациентов. Повышение тревоги у данных пациентов можно связать с сохраняющимися на момент выписки речевыми, когнитивными и другими нарушениями, а также повышением критичности пациентов к своему состоянию;

- у пациентов с дизартрией восстановление когнитивных процессов характерно для 17%, восстановление регуляторных процессов диагностировалось у 13% пациентов, для 13% пациентов характерно снижение тревоги, показатели депрессии пришли в норму у 4% пациентов.

Для выявления значимых различий между результатами первичной и повторной диагностики в каждой группе был проведен сравнительный анализ, по которому в группе пациентов без речевых нарушений и с афазией статистически значимых различий по когнитивным процессам, тревоге и депрессии не получено. В группе пациентов с дизартрией выявлены различия по шкале дизартрии ( $p=0$ ) и между показателями по шкале МОСА ( $p= 0,03$ ). Несмотря на то, что статистически значимых различий между показателями тревоги и депрессии в группах выявлено не было, прослеживается тенденция к снижению уровня тревоги и депрессии в группе без речевых нарушений и в группе с дизартрией. В группе пациентов с афазией прослеживается тенденция к увеличению тревоги и депрессии. По данным сравнительного анализа можно сделать вывод, что такие речевые нарушения как афазия затрудняют восстановления как других когнитивных процессов, так и негативно влияют на эмоциональном состоянии пациентов.

#### **Выводы:**

у пациентов после инсульта наиболее частыми являются нарушения когнитивных процессов в том числе речи и нарушения эмоционального фона. Нарушения речи, затрудняющее вербальный контакт с пациентом, выступают как фактор, негативно влияющий на восстановление других когнитивных процессов, отрицательно сказываются на всем процессе комплексной реабилитации, ведут к повышению тревоги, что подтверждает необходимость тесного сотрудничества в процессе реабилитации логопеда и медицинского психолога.

#### **Литература:**

1. *Варако Н. А.* О некоторых вопросах российской нейрореабилитации // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 71–75.
2. *Кадыков А.С., Черникова Л.А., Шахпаронова Н.В.* Реабилитация неврологических больных. – 2-е изд. – М.: МЕДпресс-информ, 2013. – 560 с.

3. *Корсакова Л. Ю.* Перспективы в нейропсихологической реабилитации афазии // Молодой ученый. — 2018. — №1.1. — С. 17-20. — URL <https://moluch.ru/archive/187/47668/>.

4. Логопедические аспекты комплексной реабилитации пациентов с последствиями инсульта: практическое пособие. / под ред. В.А. Бронникова. – Пермь, 2017. – 134 с.

5. Основные принципы психологической реабилитации пациентов, перенесших инсульт: практическое пособие / под ред. В.А. Бронникова. – Пермь, 2017. – 160 с.

6. *Смычек В. Б., Бронников В. А., Мавликаева Ю. А., Кравцов Ю. И., Васильченко Н. и, Склянная К. А.* Мозговой инсульт: эпидемиология, клиничко-функциональная характеристика, возможности реабилитации. – Пермь, 2017. – 416 с.

7. <https://studfiles.net/preview/1633832/page:21/>.

#### **Literature**

1. *Varako N. A.* O nekotoryh voprosah rossijskoj nejroreabilitacii // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2008. № 4. S. 71–75.

2. *Kadykov A.S., Chernikova L.A., Shahparonova N.V.* Reabilitaciya nevrologicheskikh bol'nyh. – 2-e izd. – M.: MEDpress-inform, 2013. – 560 s.

3. *Korsakova L. YU.* Perspektivy v nejropsihologicheskij reabilitacii afazii // Molodoj uchenyj. — 2018. — №1.1. — S. 17-20. — URL <https://moluch.ru/archive/187/47668/>.

4. Logopedicheskie aspekty kompleksnoj reabilitacii pacientov s posledstviyami insul'ta: prakticheskoe posobie. / pod red. V.A. Bronnikova. – Perm', 2017. – 134 s.

5. Osnovnye principy psihologicheskoy reabilitacii pacientov, perenessih insul't: prakticheskoe posobie / pod red. V.A. Bronnikova. – Perm', 2017. – 160 s.

6. *Smychek V. B., Bronnikov V. A., Mavlikaeva YU. A., Kravcov YU. I., Vasil'chenko N. i, Sklyannaya K. A.* Mozgovoij insul't: ehpidemiologiya, kliniko-funkcional'naya harakteristika, vozmozhnosti reabilitacii. – Perm', 2017. – 416 s.

7. <https://studfiles.net/preview/1633832/page:21/>.



# **ПСИХОФИЗИКА**

## ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПТИЛИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ

Скотникова И.Г.<sup>1</sup>, Желанкин Р.В.

<sup>1</sup>ФГБУН Институт психологии РАН; ФГБОУ ВО ГАУГН

**Аннотация.** Субъектно-деятельностный подход, применяемый в психологии человека, может быть продолжен в субъектно-поведенческом подходе по отношению к животным. В экспериментальном исследовании прослежен процесс принятия решения при выборе альтернатив поведения как одного из двух возможных путей в Т-образном лабиринте рептилиями (веретеницами ломкими и обыкновенными ужами) в задачах зрительного различения. Выявлены характеристики собственной активности и индивидуальности животных как внутренних механизмов принятия решения.

**Ключевые слова:** активный субъект, поведение рептилий, выбор альтернатив, принятие решения, рефлексивность–импульсивность, индивидуальные особенности, зрительное различение

### INDIVIDUAL PECULARITIES OF REPTILES IN DECISION-MAKING PROCESS

Skotnikova Irina G.<sup>1</sup>, Zhelankin Roman V.

<sup>1</sup>Institute of Psychology RAS; State University of Humanities

**Summary.** Subject-activity approach used in human psychology, may be prolonged as a subject-behavioral approach in relation to animals. Decision-making process was studied when a certain behavior alternative was chosen as one of two possible ways in a T-maze by reptiles (slow-worm lizards and grass snakes) in visual discrimination tasks. Characteristics of self-activity and individuality of animals were revealed to be internal decision-making mechanisms.

**Keywords:** active subject, reptiles' behavior, choice of alternatives, decision making, reflection–impulsivity, individual peculiarities, visual discrimination.

#### Введение

В наших работах применительно к человеку развивается субъектно-деятельностный подход в психофизике (Скотникова, 2008). В представляемой здесь работе данный подход имеет продолжение в исследовании поведения животных и может быть назван субъектно-поведенческим: это изучение собственной активности и индивидуальности животных как внутренних механизмов принятия решения.

Принятие решения (ПР) – это ключевое звено любого акта деятельности человека и поведения животных. В случаях простых решений ПР чаще всего понимается в литературе как сравнение конкурирующих альтернатив и выбор одной из них (Анохин, 1968; Канеман, Тверски, 2016). Подготовка к такому выбору (которая может быть длительной в ходе сложной деятельности человека)

рассматривается как предрешение, включающее три стадии (формирование представления о задаче, выбор альтернатив, оценка их субъективных вероятностей), за которыми следует окончательное ПР как выбор одной из альтернатив (Козелецкий, 1979).

Основные изучаемые у человека параметры ПР – это его правильность/ошибочность, время и колебания субъекта (уверенность/сомнения) в его процессе (Luce, 1986). В теории функциональной системы П.К. Анохина (1968), где наиболее проработаны представления о структуре отдельного акта деятельности человека и поведения животных, обоснована идея общности в обоих случаях такой структуры, в которой ПР занимает центральное место. Показано, что принципиальный системообразующий фактор акта деятельности и поведения – не стимул, не событие в прошлом, но будущий результат поведения. Модель будущего результата поведения характеризует цель поведения.

Следуя этим традициям, мы используем понятие «принятие решения» для описания выбора животными альтернатив поведения, тем более, что экспериментально установлено соответствие между психологическими закономерностями ПР человеком и данными нейронаук о ПР животными (Smith, Ratcliff, 2004).

Индивидуальные особенности ПР у людей более всего проявляются в рефлексивном–импульсивном когнитивном стиле. Полюс рефлексивности характеризует склонность человека внимательно анализировать входную информацию, и потому принимать обдуманное решение, которое в силу этого чаще всего оказываются правильными, хотя и медленными. Полюс же импульсивности, напротив, характеризует склонность воспринимать информацию поверхностно и поспешно, а в результате принимать быстрые, но часто ошибочные решения.

Этот стиль обычно диагностируется тестом Дж. Кагана по зрительному сравнению сходных фигур с выбором одной из восьми альтернатив (Kagan, 1966, цит. по: Скотникова, 2008).

Выделяются четыре типа поведения по данным теста Кагана, проанализированным относительно медиан двух показателей: среднего по шести картам времени первого ответа и общей по шести картам суммы ошибок. Рефлексивный: время больше медианы, а ошибок меньше медианы; импульсивный: время меньше медианы, а ошибок больше медианы; быстрый–точный: и время, и число ошибок меньше медианы; медленный–неточный: и время, и число ошибок больше медианы (Холодная, 2004).

Выявлена разная психологическая структура когнитивной деятельности у лиц с рефлексивным и импульсивным когнитивным стилем. Путем регистрации движений глаз установлено, что импульсивные используют глобальные, поспешные, невнимательные, бесконтрольные стратегии приема и переработки входной информации и принятия решения, без детального анализа информации и возможных последствий решений. В результате они делают много ошибок в задачах Кагана и поиска на веб-страницах. Напротив, рефлексивные применяют систематические, рациональные, внимательные, тщательные, аналитические стратегии, повторяя их и контролируя себя, и потому делают гораздо меньше ошибок (Блинникова, Измалкова, 2017; Клаус, 1987; Messer, 1978). Именно в силу недостаточного анализа входной информации лица с импульсивным когнитивным стилем обнаруживают меньшую эффективность выполнения и других когнитивных задач, по сравнению с рефлексивными: при различении зрительных сигналов, обнаружении звуковых и зрительных сигналов, решении мнемических и мыслительных задач (Скотникова, 2008; Чекалина, Гусев, 2011; Borikowsky, et. al., 1983 — цит. по: Скотникова, 2008; Холодная, 2004).

Импульсивность изучается как одна из базовых биологически обусловленных характеристик индивидуальности и у людей, и у животных. Когнитивная импульсивность у крыс сопровождалась пониженными характеристиками памяти, реверсивного обучения и переключения (как и у людей), а поведенческая импульсивность наоборот (Зайченко и др., 2016). Однако в этой работе успешные крысы могли быть быстрыми–точными, а не импульсивными, но авторы не анализировали индивидуальные данные на выявление четырех типов поведения по Кагану (рефлексивного, импульсивного, быстрого–точного и медленного–неточного).

Приведенные работы проводились на млекопитающих. У рептилий же (ящериц, черепах

<sup>1</sup> Выполнено при финансовой поддержке РФФИ № проекта 18-013-00148

и крокодилов) индивидуальные различия поведения обнаружены в задачах по экстраполяции направления движения пищи после ее исчезновения за ширмой. Результаты позволили разделить животных на группы по степени успешности экстраполяции (Очинская, 1971; Стешенко, 1969). Однако не изучалось, проявляются ли у животных четыре разных типа поведения по параметру рефлексивности-импульсивности, согласно классификации М.А. Холодной. Такое исследование предпринято нами.

### Экспериментальное исследование

Мы впервые изучали, во-первых, одновременно все три основных параметра ПР совместно с анализом четырех типов поведения у животных, и во-вторых, конкретно у рептилий.

Следует отметить, что в дифференциально-психофизических исследованиях, к которым относится и наша работа, участвуют не сотни испытуемых, как в дифференциально-психологических (когда с каждым проводится 1–2 измерения), а лишь десятки (или даже до десяти), что достаточно для получения значимых результатов в силу большого объема измерений с каждым участником (примеры см. — Скотникова, 2008).

Целью исследования являлось изучение собственной активности и индивидуальности животных как внутренних механизмов принятия решения. А именно: исследование основных параметров ПР — его правильности/ ошибочности, времени и поведенческих реакций на стадии предрешения по ориентировке и сбору входной информации, а также колебаниям в выборе, чтобы проследить сам процесс ПР при выборе альтернатив поведения как одного из двух возможных путей в лабиринте рептилиями (веретеницами ломкими и обыкновенными ужами) в задаче цветоразличения, которое слабо изучено у рептилий.

### Методика

Для исследований использовался Т-образный лабиринт, состоящий из: стартовой камеры (СК), малого коридора (МК) и большого коридора (БК), на концах которого были две цветные кабинки: с одной стороны красная (КК) либо желтая (ЖК), с другой стороны зеленая (ЗК), для которых были уравнены условия по освещенности, температуре, тактильным характеристикам, зрительному окружению и исключено влияние запаха.

Предварительно у рептилий вырабатывалось научение выбирать кабинку по цвету: ЗК, а не КК и не ЖК, что в ЗК подкреплялось у веретениц кормом, а у ужей теплом пола, либо запахом корма, либо кормом. Выбор ЗК ужами не мог быть вызван реакцией на ее тепло, т.к. ужи не имеют дистантных терморцепторов (а имеют лишь контактные), и потому не могут ощущать тепло ЗК на расстоянии 30 см до нее от развилки БК. Далее было проведено по 10 опытов по различению цветовых тонов кабинок с каждой из четырех веретениц и по 23 опыта с каждым из шести ужей.

Кроме того, с каждой веретеницей были проведены опыты с другими видами стимулов: 10 опытов по различению размеров геометрических фигур (кругов) и 10 опытов по различению двойных стимулов: цветных кабинок в сочетании с кругами. Таким образом, в целом, с каждой веретеницей было проведено по 30 опытов по различению трех видов стимулов.

В каждом основном опыте путем видеосъемки регистрировались три типа характеристик ПР соответственно трем его основным параметрам: результат верного выбора (ЗК) либо ошибочного (КК или ЖК); время нахождения в БК до выбора кабинки; число поворотов головы и/или тела животного при верном выборе в верную и в ошибочную сторону и так же при ошибочном выборе, т.е. анализировались 4 значения числа поворотов. Значимость различий числа поворотов при разных типах выбора оценивалась по тесту Манна-Уитни.

### Результаты

Проведен анализ полученных материалов, направленный на выяснение, есть ли различия между

особями рептилий по индивидуальным типам ПР. Подобно выделению четырех типов поведения людей в тесте Кагана по диагностике рефлексивности-импульсивности, проведена классификация особей рептилий относительно медиан двух аналогичных показателей: времени нахождения животных в БК перед выбором, которое можно рассматривать как время приема и переработки информации и принятия решения, и числу ошибочных выборов. Также учитывалось общее число поворотов головы животных, приходящееся на 1 опыт. Получены следующие результаты.

1. У веретениц такой анализ проведен для каждой особи по данным всех 30 опытов (по различению трех видов стимулов: цветовых тонов кабинок, размеров кругов и цветовых тонов кабинок в сочетании с размерами кругов). По показателям времени и числа ошибок относительно полученных медиан этих показателей (126 с и 30,5%) в поведении веретениц выделены 2 типа реагирования в ходе выбора решения: у двух особей (№1 и №3) — подобные рефлексивному типу у людей, и у двух особей (№2 и №4) — подобные импульсивному типу (рис. 1).



Рис. 1. Индивидуальные типы принятия решений веретеницами, по данным 30 опытов с каждой особью при различении трех видов стимулов.

2. У ужей медианы показателей времени и числа ошибок составили 32,2 с и 43%. При подобном анализе у ужей выделены 4 типа реагирования: быстрый-точный (№1 и №2), рефлексивный (№3 и №4), медленный-неточный (№5) и импульсивный (№6), подобно стилям поведения людей в когнитивных задачах (рис. 2). У ужа №4 зарегистрировано максимальное среднее число поворотов головы, приходящееся на 1 опыт (3,83), что сходно с большим числом операций по анализу информации у рефлексивных людей (Messer, 1966; Клаус, 1987; Блинникова, Измалкова, 2017). У ужа №3, данные которого чуть менее однозначны, время выбора (36,5 с) больше медианы (32,2 с), а процент ошибок (44%) почти равен медиане (43%) и по среднему числу поворотов головы, приходящемуся на 1 опыт (3,24) он находится на втором месте после ужа №4 — явно рефлексивного (у которого их 3,83). У остальных четырех ужей среднее число поворотов головы, приходящееся на 1 опыт, было меньше — от 2,39 до 2,6. Причина в том, что успешность быстрых-точных индивидов является показателем их повышенных когнитивных ресурсов, поэтому им не требуются многочисленные операции для получения достаточной для ПР входной информации. Неуспешность же медленных-неточных свидетельствует об их когнитивной слабости, в силу чего они не способны рационально организовать

поведение с помощью развернутой поисковой активности. Импульсивным же субъектам такая активность не свойственна в силу психологического содержания этой их индивидуальной особенности: склонности принимать решения поспешно без тщательного анализа ситуации.

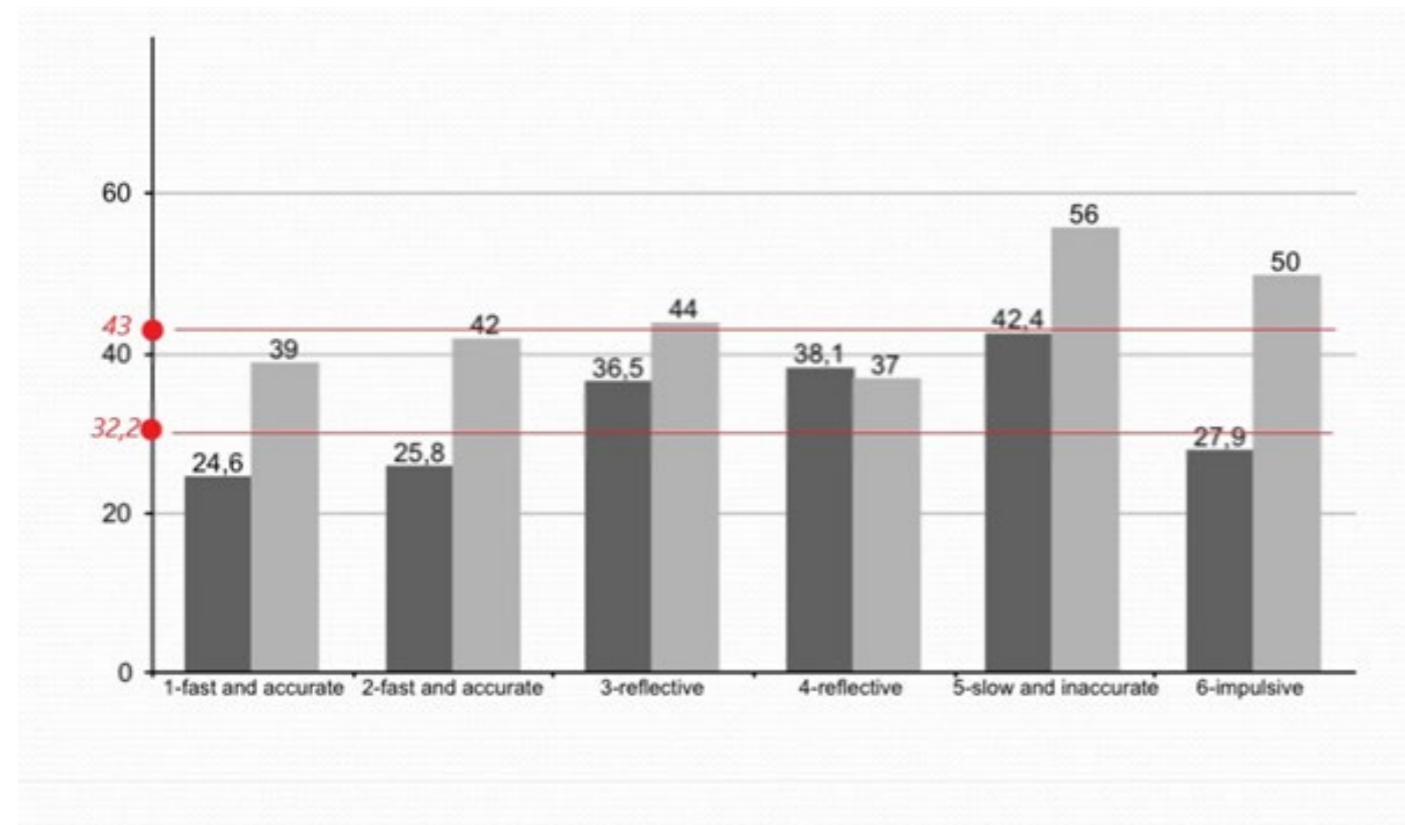


Рис.2. Индивидуальные типы принятия решений у ужей в задаче цветоразличения.

В поведении веретениц не прослеживается факт большего числа поворотов у рефлективных особей. Требуется дополнительное изучение этого вопроса.

Таким образом, выделенные типы поведения аналогичны известным для человека. Это согласуется с представлением о том, что импульсивность является одной из базовых индивидуальных особенностей и человека, и животных.

В целом же, полученные материалы подтверждают концептуальные представления теории функциональных систем и эмпирические сведения о сходстве ряда механизмов принятия решения у человека и животных, а также продуктивность субъектно-поведенческого подхода к изучению психики животных.

#### Литература:

1. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М.: Медицина, 1968. С. 194-215.
2. Блинникова И.В., Измалкова А.И. Паттерны движений глаз в процессе поиска на веб-страницах у рефлективных и импульсивных испытуемых // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 432-440.
3. Зайченко М.И., Шаркова А.В., Григорьян Г.А., Мержанова Г.Х. У высоко-импульсивных крыс сигнальная память в 8-канальном радиальном лабиринте проявляется лучше, чем у

низко-импульсивных животных. М.: Журнал высшей нервной деятельности, 2016. Т. 66. № 5. С. 1-11.

4. Канеман Д., Тверски А. Выбор, ценности и фреймы // Канеман Д. Думай медленно, решай быстро. М., 2016. С. 572-596.

5. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. М.: Педагогика, 1987.

6. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М.: Прогресс, 1979.

7. Очинская Е.И. Изучение сложной формы поведения (реакции экстраполяции) у рыб и рептилий. Автореферат канд. дисс. М., 1971.

8. Стешенко А.П. Решение зелеными ящерицами задач, требующих экстраполяции // Вестник Московского университета. 1969. №6. С. 112-114.

9. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-ое изд. СПб.: Питер, 2004.

10. Luce R. D. Response Times. Their Role in Inferring Elementary Mental Organization. Oxford Psychology Series, 1986.

11. Messer S.B. Reflection—impulsivity: a review // Psychological Bulletin, 1976. V. 83. P. 1026-1052.

12. Smith P., Ratcliff R. Psychology and neurobiology of simple decisions // Trends in neuroscience, 2004. V. 27. P. 161-168.

## КОНЦЕПТУАЛЬНО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ И ОЦЕНКИ УВЕРЕННОСТИ<sup>2</sup>

Скотникова И.Г.

Институт психологии РАН, Москва

**Аннотация.** Дается краткое описание основных направлений в развитии математических моделей принятия решения при выборе альтернатив ответа в задачах с неопределенностью (на материале прежде всего сенсорно-перцептивных задач порогового типа и ряда когнитивных задач), позволяющих получить строго обоснованное теоретическое представление о внутренних механизмах принятия решения. Охарактеризованы модели смещения с рассеянием, отражающие современный уровень развития моделей принятия решения в когнитивных задачах.

**Ключевые слова:** принятие решения, выбор из альтернатив, математическое моделирование, модели теории обнаружения сигнала, аккумуляторные, нейросетевые, модели смещения с рассеянием

## CONCEPTUAL-MATHEMATICAL MODELS OF DECISION-MAKING AND CONFIDENCE

Skotnikova I.G.

Institute of Psychology RAS, Moscow

**Summary.** A description of main directions of decision-making mathematical models is given in response alternatives of decision-making internal mechanisms. Drift Diffusion Models are characterized which reflect contemporary level of decision-making models development in cognitive tasks.

**Keywords:** decision making, choice of alternatives, mathematical modeling, Signal Detection Theory models, Accumulator ones, Neural Network ones, Drift Diffusion Models

В наших работах изучаются процессы принятия решения на материале сенсорных задач порогового типа, являющихся удобной лабораторной моделью задач с неопределенностью, вызванной острым дефицитом входной информации, поскольку позволяют использовать наиболее строгий в психологии психофизический аппарат исследований. Три основных параметра принятия решения — это его правильность/ошибочность (степень точности), время и колебания субъекта (уверенность/сомнения) в его процессе. На двух предыдущих конференциях в Сочи представлены экспериментальные исследования автора о взаимосвязи между этими тремя параметрами (Скотникова, 2016) и основные классы моделей принятия решения с оценкой уверенности (Скотникова, 2017).

Построение моделей психических явлений является закономерным итогом наиболее развитых их исследований. Воспроизведение изучаемых явлений в модели позволяет представить их структуру, внутренние механизмы и, что особенно важно, прогнозировать динамику их функционирования.

За рубежом разработаны многочисленные математические модели принятия решения как

<sup>2</sup> Выполнено при финансовой поддержке РФФИ. № проекта 18-013-00148.

альтернативного выбора с оценкой уверенности применительно к сенсорному различению, когнитивным суждениям и жизненным ситуациям (см. обзоры Baranski, Petrusic, 1998; Usher, Zakay, 1993; Vickers, Lee, 1998; Скотникова, 2005 — цит. по обзорам: Скотникова, 2017; Шендяпин, Скотникова, 2015). О дискуссии по проблеме соотношения альтернативного выбора и принятия решения см. в монографиях: Корнилова, 2016; Леонтьев, 2015; Скотникова, 2008; Шендяпин, Скотникова, 2015.

Вначале кратко воспроизведем три основных класса этих моделей в более общей форме, по сравнению с подробной их характеристикой в предыдущей статье (Скотникова, 2017).

### 1. Нединамические модели

Эти модели основаны на психофизической теории обнаружения сигнала (ТОС; см. Бардин, 1976). Сенсорные впечатления от многократных (как принято в психофизике) предъявлений двух сравниваемых воздействий (сигнального и шумового в задачах обнаружения слабого сигнала среди помех или двух близких по величине сигналов в задачах их различения) отображаются в модели двумя перекрывающимися нормальными (в простом случае) распределениями. (Рассмотрены также распределения, отклоняющиеся от нормальных). Согласно ТОС, для принятия решения о том, к какому из этих распределений принадлежит данное сенсорное впечатление (т.е. получено ли оно в случае предъявления сигнала либо шума, или в случае различия между стимулами либо отсутствия различия), наблюдатель использует критерий принятия решения (критическую точку на оси сенсорных впечатлений), с которым он сравнивает полученное впечатление (рис. 1).

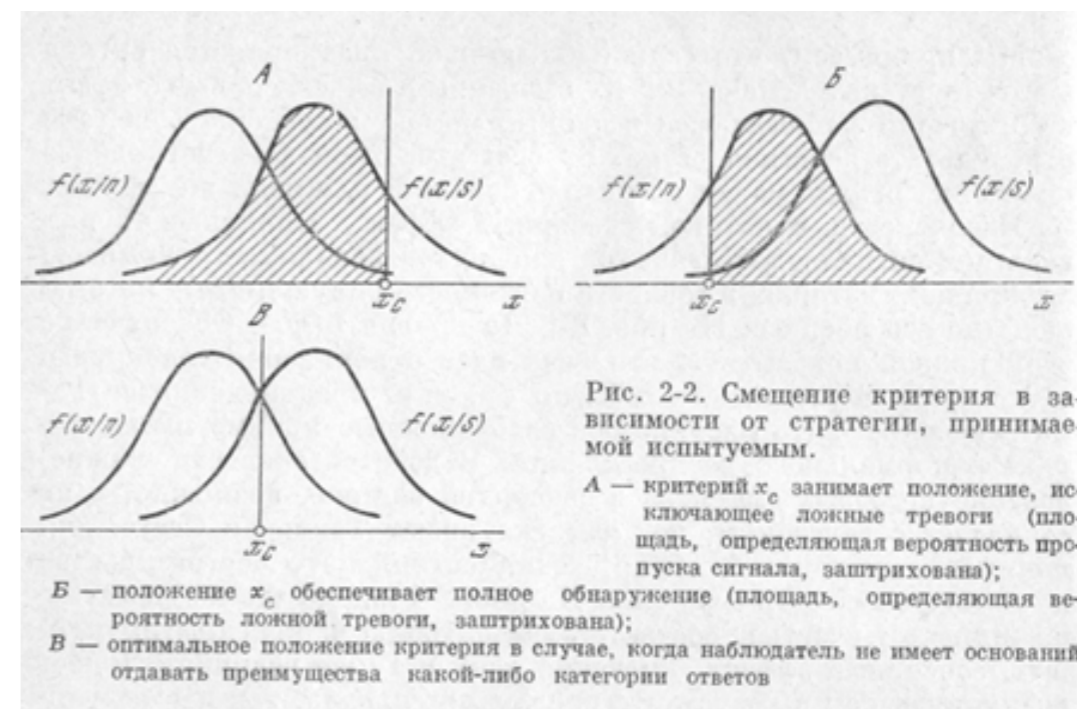


Рис. 1. Распределения сенсорных впечатлений  $x$  (по абсциссе) от шума и сигнала в задаче обнаружения сигнала. (То же для различения двух сигналов; рисунок взят из книги: Бардин, 1976).

Локализация критерия определяется, в частности, значимостями для человека разных категорий ответов (да — сигнал, нет — шум либо да — есть различие, нет — нет различия), что в эксперименте моделируется, в частности, заданными ценами ответов: премиями за правильные ответы и штрафами за ошибочные. Величина уверенности в правильности выбора определяется расстоянием от сенсорного впечатления до критерия.

В эволюционной модели компетенции в своих ресурсах (Evolution model. Jonson, Fowler, 2011)

реализована аналогия схеме ТОС о распределении сенсорного впечатления различия между шумом и сигналом (или между двумя сигналами при их различии). Распределение впечатления различия тоже имеет нормальный характер, но большую дисперсию, чем распределения сравниваемых впечатлений. Модель компетенции в ресурсах описывает принятие не только сенсорных, но любых решений. Предложен редкий для моделей сложных решений анализ процессов принятия решений и уверенности в них с помощью распределения представлений субъекта о своих ресурсах, а также с помощью цен ответов. Модель предлагает распределение (нормальное либо биномиальное) — но не сенсорных впечатлений, а осознанных или неосознанных представлений субъекта (человека или животного) о своих возможностях. На этих представлениях базируется его уверенность в выборе альтернативы решения. Уверенность снижают проигрыши в случаях ошибок, а увеличивают выигрыши в случаях правильных решений. Если выигрыши перевешивают, субъект самоуверен, а если проигрыши, он недостаточно уверен. Эти искажения растут с ростом неопределенности ситуации. Показано, что адекватные представления субъекта о своих возможностях крайне редки и потому уверенность обычно не адекватна правильности (чаще завышена). Примеры политических и военных конфликтов приводят к неожиданному выводу о том, что не случайно распространенной стала самоуверенность. Она закрепилась в эволюционной истории человечества, поскольку обеспечивает быстрые, т.е. экономные по времени решения и в среднем может давать преимущества, хотя нередко приводит к ошибкам, особенно если велики ответственность и риск серьезных потерь.

## 2. Динамические модели

Это более сложные модели, т.к. они описывают стохастическую динамику процессов принятия решения как последовательность временных шагов решения. На каждом шаге в пользу каждой из двух — трех альтернатив ответа вычисляются свидетельства, которые копятся на отдельных счетчиках-накопителях (модели случайных блужданий: Link, Heath, 1975; аккумуляторная модель: Vickers et al., 1998, 2003; модель выборочных окон: Juslin, Ollson, 1997) либо на общем счетчике (Heath et al., 1984, 1988) — цит. по: Скотникова, 2008, 2017; Шендяпин, Скотникова, 2015). Выбирается та альтернатива, для которой сумма свидетельств первой достигает своего порога (рис. 2). Уверенность пропорциональна суммам свидетельств, накопленных в пользу каждой альтернативы на момент, когда одно из накоплений достигло своего порога принятия решения. Т.е. более уверенный ответ дается тогда, когда сумма свидетельств в пользу выбранной альтернативы больше, чем для отвергнутой.

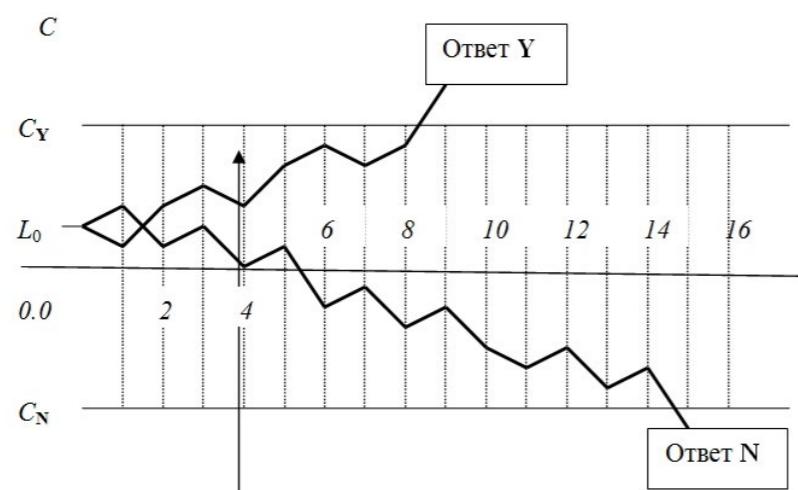


Рис. 2. Схема процесса случайных блужданий и накопления сумм свидетельств (C) при двухальтернативном выборе ответа: Y (Yes — да) или N (No — нет).  $L_0$  — начальная точка стохастического пути, 1-16-м... его шаги,  $C_Y$  и  $C_N$  — пороги (критические суммы свидетельств) для ответов Y и N.

Такой аккумуляторный подход к описанию принятия решения и уверенности использован также в «соревновательной модели» для задачи узнавания, в частности — предъявленных ранее слов, данных попеременно с новыми словами (Van Zandt, Maldonado-Molina, 2000 — цит. по: Скотникова, 2008, 2017; Шендяпин, Скотникова, 2015). Динамические модели воспроизводят помимо правильности и уверенности также время ответа, что позволяет исследовать статистические зависимости между этими тремя аспектами принятия решения.

Двухфазная динамическая модель обнаружения сигнала (Pleskas, Busemeyer, 2010) использует идеи и моделей случайных блужданий, и ТОС и описывает все три характеристики принятия решения: правильность, время и уверенность. Уверенность рассматривается как субъективная вероятность правильности, связанная монотонно с объективной правильностью. На первой фазе принятия решения накапливаются свидетельства в пользу альтернатив ответа на микрошагах стохастического «блуждания» между ними; на второй фазе полученное свидетельство в пользу альтернативы, порог которой достигнут первым, категоризируется в оценку уверенности по схеме ТОС для ранжирования (рейтинга) уверенности (выбирается категория уверенности, в которую попадет стохастический путь). На основе уверенности происходит выбор этой альтернативы.

## 3. Нейросетевые модели

Это ещё более сложные модели, т.к. они используют математический аппарат формальных нейронов, и отображают принятие решения не только в задачах различения одномерных сенсорных признаков, но и в более сложных сенсорно-перцептивных задачах: узнавания среди нескольких (до 8) сравниваемых стимулов (для каждой альтернативы есть свой аккумулятор свидетельств), предпочтения многомерных стимулов, а также в когнитивных и жизненных задачах. Этот подход к моделированию принятия решения и уверенности развивается, в частности, объединяясь с динамическим: Lacombe, Marley, 2000; Usher, McClelland, 2001; Vickers, Lee, 2000 — цит. по: Скотникова, 2008, 2017; Шендяпин, Скотникова, 2015). Для выбора одной из большого набора многоаспектных альтернатив разработана нейросетевая модель решения сложных жизненных проблем (напр., выбора работы, Usher, Zakay, 1993). Эта модель, основанная на концепции о принятии решения как элиминировании конкурирующих альтернатив до принятия одной из них, и на модели стохастического накопления свидетельств, включает в себя нейроны, представляющие сами альтернативы, и нейроны, представляющие учитываемые аспекты этих альтернатив. Уверенность в правильности ответа определяется числом колебаний между альтернативами до принятия решения, что соответствует зафиксированному в человеческом опыте и языке представлению о сомнении как о колебаниях в ходе решения. Нейросетевые модели позволяют исследовать и правильность, и время решения, и уверенность. Их преимущество состоит в развитии прогрессивного «brain-like»-подхода к математическому моделированию психических процессов.

## 4. Современный уровень развития моделей принятия решения в когнитивных задачах — модели смещения с рассеянием

В настоящее время эти модели (Drift Diffusion Models — DDM, Ratcliff et al., 2016; Voss et al., 2015) интенсивно развиваются, поскольку предлагают одно из наиболее успешных формальных описаний принятия решения. Эти модели отражают соотношения времени и правильности решений, в том числе, феномены быстрых ошибок, наблюдающихся при легком сенсорном различии и установке на скорость ответов, и медленных ошибок, характерных для трудного различия и установки на точность ответов (правило Свенссона — см. Шендяпин, Скотникова, 2015). DDM описывают четыре параметра когнитивного исполнения: трудность — легкость процесса переработки информации, исходную склонность человека к предпочтению определенной категории ответа, степень его осторожности в решении и время не-решения (время до принятия решения — на декодирование входной информации, и после принятия решения — на вербальный или моторный ответ). DDM развивают модели случайных блужданий, описывающих стохастическую динамику процессов принятия решения и оценки

уверенности (см. рис. 2). На временных шагах решения копятся свидетельства в пользу альтернатив ответа до достижения порога решения.

Три ключевых компонента DDM — это эффективность (скорость + точность) аккумуляции информации, начальная точка стохастического пути и расстояние между порогами для альтернатив. Степень осторожности в решении, выступающая как один из четырех вышеназванных параметров когнитивного исполнения в этих моделях, соответствует расстоянию между порогами. Другой ключевой компонент DDM — склонность человека к предпочтению определенной категории ответа соответствует начальной точке стохастического пути и, как и осторожность в решении, связана с личностными особенностями субъекта и с заданными ценами его ответов. DDM описывают принятие решения в диапазонах времени реакции от десятых секунд до нескольких секунд.

Разработан уже целый ряд вариантов DDM. Одним из них является иерархическая модель смещения с рассеянием (Hierarchical Drift Diffusion Models — HDDM). Для применения DDM необходимы сотни проб, для HDDM — гораздо меньше ста проб, что особенно важно для клинических исследований. Другим вариантом DDM является модель Леви-Флайта (Levi-Flight Model), которая лучше описывает феномен быстрых ошибок, чем DDM (Voss, 2018).

Использование DDM-моделей позволяет прояснить роль когнитивных механизмов в мотивационных и эмоциональных процессах (Lerche et al., 2018a,b). Таким образом, исследования в области психофизики и математического моделирования психических процессов позволяют распространить естественнонаучную парадигму также в сферу психологии личности.

В июле 2019 г. эти модели широко представлены на конференции Европейской Математико-Психологической Группы (EMPG) в Гейдельберге (ФРГ), организуемой одним из ведущих специалистов по DDM профессором Андреасом Воссом.

#### Литература:

1. Бардин К.В. Проблема порогов чувствительности и психофизические методы. М.: Наука, 1976.
2. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в ситуациях неопределенности и риска. СПб, 2016.
3. Леонтьев А.Н., Овчинникова, В.Ю., Рассказова, Е.И., Фам А.Х. 2015. Психология выбора. Москва: Смысл, 2015.
4. Скотникова И.Г. Проблемы субъектной психофизики. М.: Изд-во ИПРАН, 2008.
5. Скотникова И.Г. Уверенность в принятии решения (в сенсорных и когнитивных задачах) и в себе // Международный научно-практический журнал по материалам 3-ей конференции «Человек, Искусство, Вселенная» в Сочинском государственном университете. М.: Центр развития человека, 2016. С. 417–426.
6. Скотникова И.Г. Наиболее развитые модели принятия решения и оценки уверенности в нем // Международный научно-практический журнал по материалам 4-ой конференции «Человек, Искусство, Вселенная» в Сочинском государственном университете М.: Центр развития человека, 2017. С. 314–328.
7. Шендяпин В.М., Скотникова И.Г. Моделирование принятия решения и уверенности в сенсорных задачах. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
8. Jonson D.D.P., Fowler J.H. The evolution of overconfidence. Nature. 15 September. V. 477. P. 317–320. 2011.
9. Pleskas T.J., Busemeyer J.R. Two-Stage Dynamic Signal Detection: a theory of choice, decision time, and confidence. Psychological Review. V. 117. No.3. P. 864–901. 2010.
10. Ratcliff, R., Smith, P. L., Brown, S. D., Mc Koon, G. Diffusion decision model: Current issues and

history. Trends in cognitive sciences, 2016. 20(4), 260–281.

11. Lerche V. et al. Effects of implicit fear of failure on cognitive processing: A diffusion model analysis // Motivation and Emotion. 2018a. 42. 386–402.

12. Lerche V. et al. Fear of rejection: diffusion modeling and eye-tracking. 2018b (in press).

13. Voss, A. et al. Assessing cognitive processes with diffusion model analyses: A tutorial based on fast-dm-30. Frontiers in Psychology. 2015. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00336>.

