

# **ЧЕЛОВЕК, ИСКУССТВО, ВСЕЛЕННАЯ**

**Международный междисциплинарный  
научно-практический журнал**

**Москва 2020**



**ББК 88.4 85.321**

**УДК159.9 383**

**Международный междисциплинарный  
научно-практический журнал**

**«ЧЕЛОВЕК, ИСКУССТВО, ВСЕЛЕННАЯ»**

**2020**

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

Верстка и дизайн  
*Нагибин М.Л.*

**ISBN 2411-5923**

© ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА, 2019

**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, профессор*

*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, Академик РАН*

*Шашков Александр Владимирович - кандидат психологических наук, доцент*

# СОДЕРЖАНИЕ

## МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ

*Ильясов И.И., Нагибина Н.Л.*

МОДЕЛЬ ИНСАЙТА С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ  
РАЗЛИЧИЙ В ПОЗНАНИИ

16

*Нагибина Н.Л., Артемцева Н.Г.*

ПРОБЛЕМА РАЦИОНАЛЬНОГО И ИРРАЦИОНАЛЬНОГО  
В МЕТОДОЛОГИИ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ

22

ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННАЯ ПЕДАГОГИКА

*Артемцева Н.Г.*

ОБРАЗ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА:  
ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

36

*Ахмерова Н.М., Аликина Ю.Д.*

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО  
ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ

56

*Ахмерова Н.М., Бабкина Е.А.*

ЧЕГО НАМ ЖДАТЬ ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В БУДУЩЕМ?

62

*Ильясов И.И., Нагибина Н.Л., Сумарокова В.Ф.*

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АЛГЕБРЕ ПРИ  
ПОДГОТОВКЕ К ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ И К  
ОЛИМПИАДАМ ПО МАТЕМАТИКЕ

68

*Прокофьева Т.Н., Прокофьев В.Г.*

**«РЕЧЕВЫЕ ГРУППЫ» – КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ  
ОРАТОРСКОГО МАСТЕРСТВА**

76

*Пузанкова Н.В., Сумарокова В.Ф.*

**УЧЕБНЫЕ ПРОЕКТЫ В ШКОЛЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ,  
ДИАГНОСТИКИ, КОРРЕКЦИИ И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА УЧАЩИХСЯ**

84

*Титов А.А.*

**РАЗВИТИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ**

94

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЯ**

*Шафажинская Н.Е., Юлина Г.Н., Рабаданова, Р.С.*

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МИССИЯ МЕЦЕНАТОВ И  
БЛАГОТВОРИТЕЛЕЙ В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ И ИСКУССТВЕ  
(РУБЕЖНЫЙ ПЕРИОД XIX-XX ВЕКОВ)**

100

*Шафажинская Н.Е., Юлина Г.Н., Рабаданова, Р.С.*

**ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ МИССИЯ МЕЦЕНАТОВ И  
БЛАГОТВОРИТЕЛЕЙ В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ В КОНЦЕ XIX И  
В НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ**

108

# **ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННАЯ МЕДИЦИНА**

*Русских О. А., Банникова Н. А., Бронников В. А.*

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АППАРАТНО-ПРОГРАММНОГО КОМПЛЕКСА SCHUNFRIED В ДИАГНОСТИКЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ**

(разбор случая)

116

*Шаповалова Л.А., Литвиненко И.Ю.*

## **ТЕЗАУРУС КЛИЕНТ-ЦЕНТРИРОВАННОЙ ТЕРАПИИ: ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЙ**

124

# **НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ**

**Научная школа А.Х. Ареновой**

(Республика Казахстан, Каспийский государственный университет  
технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова)

*Кабакова М. Б.*

## **ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ И ПРОЯВЛЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

136

*Таджибаева Ж.А., Аренова А.Х.*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

146

*Таджибаева Ж. А.*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В НОВОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ**

154

Научная школа Н.Д. Джига  
(Республика Беларусь, Барановичский Государственный Университет)

*Никанович Е.В.*

**ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ В РАННЕЙ ЮНОСТИ**

164

*Хмелевская О. Ю.*

**СМЫСЛОЗЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЖЕНЩИН**

**СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА**

170

*Козеня М.В.*

**УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СУПРУЖЕСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ В  
БРАКЕ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

179

Научная школа Н.Л. Нагибиной

(Российская Федерация, Центр Развития Человека,  
Федеративная Республика Германия, Международный институт  
дифференциальной психологии)

*Брещенко Т.О., Масленникова А.В., Нагибина Н.Л.*

**ЛАДОВОЕ УСТРОЙСТВО ЗВКОРЯДА И ЕГО ВОСПРИЯТИЕ  
ЧЕЛОВЕКОМ В РАМКАХ ШКАЛЫ «ГРУСТНЫЙ - ВЕСЕЛЫЙ»**

184

*Колесникова П.В., Нагибина Н.Л.*

**ДИАГНОСТИКА АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ:  
СОЗНАНИЕ И БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ**

195

*Титова Ж.Г., Титов А.В.*

**СУБЪЕКТНОСТЬ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩАЯ  
ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗА Я**

207

Научная школа Н.Г. Артемцевой (Российская Федерация, Институт  
психологии Российской Академии Наук, ИПРАН)

*Москалев С.В., Артемцева Н.Г.*

**ВИЗУАЛЬНАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА  
В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ТРЕНИНГЕ**

226

*Манешина Н.В.*

**РЕВНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В ЛЮБОВНЫХ  
ОТНОШЕНИЯХ**

233

*Михайлова Н. В.*

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У СОЗАВИСИМЫХ ЛЮДЕЙ**

241

**СТАТЬИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

*Ilyasov I.I., Nagibina N.L.*

**MODEL OF INSIGHT TAKING INTO ACCOUNT INDIVIDUAL  
DIFFERENCES IN COGNITION**

255

*Maslennikova A.V., Nagibina N.L., Portnova G.V.*

«TACTILE PICTOGRAM» METHOD: DIFFERENCES IN PERCEPTION  
STRATEGIES IN SCHIZOPHRENIA AND HEALTHY CONTROL

261

*Titova Zh.G., Titov A.V.*

SELF-DISCOVERY AS ONE OF THE MOST BASIC  
ELEMENTS OF SELF-DEVELOPMENT

270

## CONTENT

METHODOLOGY OF PSYCHOLOGY

*Ilyasov I.I., Nagibina N.L.*

MODEL OF INSIGHT TAKING INTO ACCOUNT INDIVIDUAL  
DIFFERENCES IN COGNITION

16

*Nagibina N. L., Artemtseva N. G.*

THE PROBLEM OF RATIONAL AND IRRATIONAL IN  
METHODOLOGY OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE

22

INDIVIDUALIZED PEDAGOGY

*Artemtseva N. G.*

IMAGE OF A TEACHER OF A FOREIGN LANGUAGE:  
TYPOLOGICAL APPROACH

36

*Akhmerova N.M., Alikina Y.D.*

OPPORTUNITIES OF APPLYING ARTIFICIAL  
INTELLIGENCE IN EDUCATION

56

*Akhmerova N.M., Babkina E.A.*

**WHAT DO WE EXPECT FROM PEDAGOGICAL SCIENCE IN THE  
FUTURE?**

**62**

*Iyasov I. I., Nagibina N. L., Sumarokova V. F.*

**OPTIMIZATION OF THE PROCESS OF LEARNING ALGEBRA IN  
PREPARATION FOR THE UNIFIED STATE EXAM AND FOR  
OLYMPIADS IN MATHEMATICS**

**68**

*Prokofiev V.G., Prokofieva T.N.*

**«SPEECH GROUPS» - AS A TOOL TO IMPROVE SPEAKERSHIP**

**76**

*Puzankova N. V., Sumarokova V. F.*

**LEARNING PROJECTS AT SCHOOL AS A TOOL FOR TEACHING,  
DIAGNOSTICS, CORRECTION AND PERSONAL GROWTH OF STUDENTS**

**84**

*Titov A. A.*

**DEVELOPMENT OF THEORETICAL THINKING OF PRIMARY  
SCHOOL CHILDREN USING COMPUTER TOOLS**

**94**

**HISTORY OF PEDAGOGY AND ART STUDIES**

*Shafazhinskaya N.E., Yulina G.N., Rabadanova R.S.*

**EDUCATIONAL MISSION OF BENEFITORS AND CHARITANTS IN  
RUSSIAN CULTURE AND ARTS  
(ABROAD PERIOD OF THE XIX-XX CENTURIES)**

**100**

*Shafazhinskaya N.E., Yulina G.N., Rabadanova R.S.*

**EDUCATIONAL MISSION OF PATIENTS AND CHARITANTS IN RUSSIAN  
CULTURE AT THE END OF THE XIX AND AT  
THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES**

**108**

**INDIVIDUALIZED MEDICINE**

*Russkikh O.A., Bannikova N.A., Bronnikov V.A.*

**POSSIBILITIES OF USING THE HARDWARE AND SOFTWARE COMPLEX  
SCHUHFRIED IN THE DIAGNOSIS OF HIGHER MENTAL  
FUNCTIONS IN CHILDREN**

**(analysis of the case)**

**116**

*Shapovalova L.A., Litvinenko I.Yu.*

**THESAURUS OF CLIENT-CENTERED THERAPY: TERMS DEFINITION**

**124**

**SCIENTIFIC SCHOOLS**

**Scientific school of A.H. Arenova**

**(Republic of Kazakhstan, Caspian State University of Technology and  
Engineering named after Sh. Yessenov)**

*Kabakova M.B.*

**FEATURES OF COMMUNICATION AND MANIFESTATION OF SCHOOL  
MALADAPTATION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS.**

**136**

*Tajibayeva Zh. A., Arenova A. H.*

**FORMATION OF COGNITIVE INDEPENDENCE OF  
UNIVERSITY STUDENTS**

**146**

*Tajibayeva Zh. A.*

**THEORETICAL ASPECTS OF PERSONALITY ADAPTATION IN A NEW  
SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT**

**154**

**Scientific school of N.D. Jiga**

**(Republic of Belarus, Baranovichi State University)**

*Kozenya M. V.*

**SATISFACTION WITH MARITAL RELATIONS IN MARRIAGE AMONG  
TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

**164**

*Nikanovich K. V.*

**SELF-ATTITUDE IN EARLY YOUTH**

**170**

*Khmiialeuskaya O.YU.*

**SENSE LIFE ORIENTATIONS AT MIDDLE-AGED WOMEN**

**179**

**Scientific school of N.L. Nagibina**

**(Russian Federation, Center of Human Development,**

**Federal Republic of Germany, International Institute of Differential Psychology)**

*Breshenko T. O., Maslennikova A. V., Nagibina N. L.*

**FRET DEVICE OF A SOUND-PATTERN AND ITS PERCEPTION BY A  
PERSON WITHIN THE SCALE « SAD-CHEERFUL»**

**184**

*Titova Zh. G., Titov V. A.*

**SUBJECTIVITY AS A SYSTEM-FORMING CHARACTERISTIC  
OF SELF-IMAGE**

**195**

*Kolesnikova P. V., Nagibina N. L.*

**DIAGNOSTICS OF AGGRESSION IN ADOLESCENTS:  
CONSCIOUSNESS AND UNCONSCIOUS**

**195**

**Scientific school of N. G. Artemtseva**

**(Russian Federation, Institute of Psychology of Russian Academy of Science,  
IPRAS)**

*Moskalyov S. V., Artemtseva N. G.*

**VISUAL PSYCHODIAGNOSTICS IN SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING**

**207**

*Maneshina N. V.*

**REALITY AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM IN LOVE RELATIONS**

**233**

*Mikhaylova N. V.*

**INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL FEATURES**

**EXPERIENCE OF LONELINESS IN CODEPENDENT PEOPLE**

**241**

**ARTICLES IN ENGLISH**

*Ilyasov I. I., Nagibina N. L.*

**MODEL OF INSIGHT TAKING INTO ACCOUNT INDIVIDUAL  
DIFFERENCES IN COGNITION**

**255**

*Maslennikova A. V., Nagibina N. L., Portnova G. V.*

**«TACTILE PICTOGRAM» METHOD: DIFFERENCES IN PERCEPTION  
STRATEGIES IN SCHIZOPHRENIA AND HEALTHY CONTROL**

**261**

*Titova Zh. G., Titov A. V.*

**SELF-DISCOVERY AS ONE OF THE MOST BASIC  
ELEMENTS OF SELF-DEVELOPMENT**

**270**

# МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ

**МОДЕЛЬ ИНСАЙТА С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ  
РАЗЛИЧИЙ В ПОЗНАНИИ**

*И.И. Ильясов, Н.Л. Нагибина*

**Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова**

**Москва, Россия**

**Международный институт дифференциальной психологии**

**Берлин, Германия**

***Аннотация.** В статье рассмотрен процесс решения творческих задач на общем и типологическом уровнях. Приведены примеры влияния на ход творческого процесса характеристик общего и типологического уровней. Показано, как влияют типологические особенности на процесс решения и цели решения для типов в системе Н.Л. Нагибиной. Обоснована необходимость исследований творчества в целом и инсайта в частности в этом направлении.*

***Ключевые слова.** Модель инсайта, общее и типологическое в творчестве, рациональные и интуитивные типы, объекцентрированные и субъектцентрированные типы.*

**MODEL OF INSIGHT TAKING INTO ACCOUNT INDIVIDUAL  
DIFFERENCES IN COGNITION**

*I.I. Ilyasov, N.L. Nagibina*

**Moscow State of University**

**Moscow, Russia**

**International Institute of Differential Psychology**

**Berlin, Germany**

**Summary.** *In the report the state of researches of the process of creative tasks solution at the levels of general and differential psychology is considered. Prevalence of works on the general level and considerable deficiency of researches of typological features influence on creative activity in cognition is noted. On examples, the features of the creative process and its purposes in solving problems by representatives of different types according to the system of types by N. L. Nagibina are shown and the need of expansion of work for this direction is defended*

**Keywords.** *Model of insight, the general and typological traits of subjects in creative activity, rational and intuitive types, object-directed and subject-directed cognitive types.*

Творческие способности, условия для творчества, процесс и акты решения творческой задачи, как правило, связаны главным пунктом – догадкой, озарением, инсайтом, умением почувствовать и схватить основную идею в разрешении проблемной ситуации или композиции.

Рассмотрение любых психических реальностей может осуществляться на трех уровнях — общем, частном (типологическом), единичном (уникальном). Первые два уровня — прерогатива научного изучения как получения обобщенного разной степени знания, третий уровень реализуется как важный только в практической работе.

На общем уровне осуществляется качественный и количественный анализ состава, свойств и связей психических явлений (мотиваций и воли, познания, самосознания, эмоций), их функционирования и развития, по содержаниям, присущим всем людям. Общий уровень применительно к творческим процессам соответствует единым закономерностям, связанным со способностью к инсайтам как интуитивным прорывам к решению задачи (высочайшим уровнем мотивации решить задачу, способностью концентрировать усилия для решения проблемы, способностью за частным видеть всеобщее, гибкостью и оригинальностью мышления и т.п.).

На частном, типологическом уровне все эти явления рассматриваются в аспекте особенностей их характеристик, присущих части людей по качественным и количественным параметрам в двух основных отношениях: 1) уровни развития

(способности, характеры, темпераменты) и 2) индивидуальные предпочтения в использовании. Это последнее часто не отличается от первых, хотя имеются уже достаточно разработанные типологии по данному основанию (Юнг, соционики, психокосмология). Частный уровень функционирования познания по предпочтениям определяет целевые установки при решении задачи, структуру процесса решения и т.п.

Решение творческих задач на общем уровне изучалось и продолжает исследоваться достаточно широко. На частном уровне по показателям развития, исследования способностей решать открытые творческие задачи (креативности) также проводятся, а работ по изучению развития способностей решать закрытые творческие задачи значительно меньше. Что же касается исследования также на частном типологическом уровне особенностей решения креативных дивергентных и творческих конвергентных задач людьми с разными предпочтениями в использовании имеющихся способностей, мотиваций и компонентов самосознания, то до настоящего времени они практически не изучались. см. обзоры в работах Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, И.И. Ильясова, Н.Л. Нагибиной, Я.А. Пономарева, И.Н. Семенова и др.

Применительно к предпочтениям рациональности (осознаваемости) или иррациональности (неосознаваемости, интуиции) познавательных процессов, а также направленности их на мир (объектцентрированность) или на себя в мире (субъектцентрированность), составляющим систему типов, предложенной Н.Л. Нагибиной, в литературе имеются лишь наблюдения деятелей науки и искусства свидетельствующие о наличии таких предпочтений и их важной роли в творчестве.

Разберем это на примере, взяв три модели инсайта представителей философского направления – немецкой классической философии – с доминирующим объектцентрированным познанием Гегеля, Канта и Шеллинга.

Общее в их моделях: творческий акт имеет в основе как осознаваемую, так и неосознаваемую переработку информации. Главное – в соотношении сознания и бессознательного, в соотношении объектцентрированности и субъектцентрированности. В первом случае решение происходит средствами науки (логическими выводами и опытным путем), во втором – средствами искусства (созерцанием и схватыванием идей

гармонии универсума).

Типологическое в их моделях творчества:

1. Шеллинг Ф.В.Й. (в познании доминирует объектцентрированная неосознаваемая переработка информации).

1. Гегель Г.Ф. (в познании доминирует объектцентрированная осознаваемая переработка информации).

1. Кант И. (в познании равносильность объектцентрированной осознаваемой и неосознаваемой переработки информации)

Для Шеллинга творческий акт – акт искусства – переход в чистое созерцание объективной гармонии мира. Науку он ставит ниже искусства по возможности познавать и описывать мир. Соответственно, высшей ступенью познания Шеллинг считает способность выхода за пределы сознания, способность напрямую соприкоснуться с идеями мира в виде символических образов.

Сама модель инсайта – это ступенчатый процесс освобождения от своего Я и от своего сознания, достижения кульминации в этом процессе, когда Я сливается с Универсумом и человеку напрямую неосознаваемо даются ясные гениальные образы-решения. «Искусство уже достигло того, к чему наука еще только может подойти» («Система трансцендентального идеализма»).

Для Гегеля рефлексия позволяет проникнуть в любую истину, она и есть суть творческого акта в своем движении и развитии. «Опыт, который сознание совершает относительно себя, ... может охватить все царство истины духа» («Феноменология духа»).

Для Канта творческий процесс – акт баланса между чувственностью и рациональностью, между художественным и научным познанием. И то и другое опираются на воображение. Знание приобретает эстетическую окраску, а эстетическое становится познавательным. Логика бросает упрек чувственности в поверхностности, единичности знаний. Обратный упрек рассудку – в сухости и абстрактности. «Красота – это цветок, а наука – плод» («Антропология»).

Субъектцентрированность или объектцентрированность познания определяет

формат «методологической матрицы», в рамках которой решается творческая задача, и цели решения задачи. Именно на эту основу для классификации творческих типов указывают деятели искусства. «Несмотря на бесконечное множество и разнообразие видов человеческих одаренностей, творческие типы в искусстве до крайности малочисленны в связи с малочисленностью типов человеческого самосознания, типов понимания того, «что есть я» и «не я», являющихся основой творческой интуиции» (П.Сувчинский из книги «Игорь Стравинский. Хроника. Поэтика»).

Возьмем представителей двух крайних позиций

Стравинский И. (субъектцентрированное познание)

Моцарт В.А. (объектцентрированное познание)

Игорь Стравинский в основу творческого акта ставил удовольствие и деятельность, связанную с поиском удовольствия. «Мы родем в ожидании удовольствия, ведомые нашим чутьем, как вдруг наталкиваемся на неведомое препятствие. Мы ощущаем потрясение, шок, и этот шок оплодотворяет нашу творческую силу» («Музыкальная поэтика»).

В.А. Моцарт творил как бы «из духа самой музыки», находясь под властью нахлынувших музыкальных образов. Всю композицию он видел целиком во всех ее частях. Оставалось лишь ее записать. «Первый творческий акт одновременно порождал и прочно сложившийся, структурно четкий музыкальный образ» (Г.Аберт. «В.А. Моцарт»).

В построении модели инсайта необходимо значительно расширить изучение типологического аспекта процесса решения творческих задач, включая применение экспериментальных методик, как важного аспекта творческих процессов, остающегося до сих пор очень мало исследованным.

## **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Аберт Г. В.А. Моцарт. В 4-х т., Т.1, М., «Музыка», 1989
2. Артемцева Н. Г. К вопросу о содержании общего, типологического и единичного в составе психики. // Вестник университета. Серия Социология и управление персоналом,

**3. Артемцева Н. Г.,** Ильясов И. И., Миронычева А. В., Нагибина Н. Л. Фивейский В. Ю. Познание и личность: типологический подход. М., Книга и бизнес, 2004

**Богоявленская Д.Б.** Психология творчества сегодня / Ученые записки кафедр общей психологии МГУ. Выпуск 2 / Под общей ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2006

**4. Гегель Г.В.Ф.** Феноменология духа. СПб., «Наука», 1992

**5. Дружинин В.Н.** Психодиагностика общих способностей. – М.: Издательский центр «Академия», 1996

**6. Ильясов И.И.** Система эвристических приемов решения задач. М., МГУ, 2001

**7. Кант И.** Антропология. СПб., Тип. П.П. Сойкина, 1900

**8. Нагибина Н. Л.** Мастера российского джаза. Психологические портреты. — М., Изд-во «Институт психологии РАН», 1999

**9. Нагибина Н.Л.** Введение в психокосмологию. – М., МГУДТ, 2014

**10. Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю.** и др. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М.: Наука, 1990

11. Популярная психология типов. Ч. 1. / Ред. Н.Л. Нагибиной. – М.: ИПР, 2009

**12. Стравинский И.** Хроника. Поэтика. М., «Центр гуманитарных инициатив», 2012

**13. Шеллинг Ф.В.Й.** Сочинения в 2-х т., Т.1. -М., «Мысль», 1987

**ПРОБЛЕМА РАЦИОНАЛЬНОГО И ИРРАЦИОНАЛЬНОГО  
В МЕТОДОЛОГИИ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ**

*Нагибина Н.Л.\* , Артемцева Н.Г.\*\**

**\*Центр развития человека, Москва;**

**\*International Institute of Differential Psychology, Berlin, Germany;**

**\*\*ИПРАН, Москва**

*Аннотация.* В статье обсуждаются проблемы рациональности и иррациональности как доминирующих функций человеческого познания. Особое внимание уделяется природе иррационального знания, которое возникает внезапно и сразу как неосознаваемая реакция. Показано, что модель «Психокосмология» является особой системой воззрений на детерминирующую роль рациональности и иррациональности в процессе познания человека человеком.

*Ключевые слова:* рациональность, иррациональность, детерминация, познание, Психокосмология

**THE PROBLEM OF RATIONAL AND IRRATIONAL IN METHODOLOGY OF  
SCIENTIFIC KNOWLEDGE**

*N. L. Nagibina\* , N. G. Artemtseva\*\**

**\*Center for human development, Moscow;**

**\*International Institute of Differential Psychology, Berlin, Germany;**

**\*\*IPRAS, Moscow, Russia**

*Summary.* The paper discusses the problems of rationality and irrationality as the dominant functions of human cognition. Special attention is paid to the nature of irrational knowledge, which arises suddenly and immediately as an unconscious reaction. The Psychocosmology model is

*shown to be a special system of views on the determinative role of rationality and irrationality in the process of human knowledge.*

**Keywords:** *rationality, irrationality, determination, cognition, Psycosmology*

Что первично в познании: разум или чувство? Вопрос этот является одним из ключевых как в философии, так и в психологии.

В современном мире рациональность и иррациональность становятся довольно важными составляющими бытия, происходит переоценка методологических подходов в науке психологии. Проблема связи рационального и иррационального в методологии науки являлась предметом исследования многих отечественных и зарубежных ученых (В. Ф. Асмус, М. Бунге, А.Э. Воскобойников, Э. В. Ильенков, А. С. Кармин, Б. М. Кедров, В.А. Кольцова, А.А.Митькин, Н.Л.Нагибина, А. А. Налчаджян, Я. А. Пономарев, К. Попович, А. Г. Спиркин, Е. П. Хайкин и др).

Рационализм представляет разуму право на неограниченное господство; против разума нельзя уже апеллировать ни к какой высшей инстанции. Иррационализм определяет инстинкт, интуицию, чувство, любовь как решающие источники познания, данные которых разум лишь разрабатывает дальше.

Говоря о рациональности, имеют в виду особый тип отношений в системе «человек – мир». Все многообразие определений можно упорядочить в несколько групп. Рациональность может пониматься как:

- специфический тип упорядоченности, особая структура, противостоящая бесструктурности и принципиальной невыразимости;
- характеристика системы мироздания;
- атрибутивное свойство всех технических цивилизаций;
- характеристика познания;
- характеристика методологии или правил деятельности;
- характеристика поведения.

Рациональное познание через призму иррационального позволяет человеку соизмерять себя с миром, осознавать соразмерность и оформленность внешнего мира.

В такой направленности рациональность обнаруживает себя как соизмерение человека в бытии сущего.

Иррациональное при этом продолжает составлять сферу неоценимого, спонтанного, духовно-таинственного, интуитивного, творческого. Вместе с тем именно иррациональное есть та область, из которой стала выделяться рациональность. Большинство ученых (К.Юнг, А.А. Митькин, Я.А. Пономарев, М.Х. Хаджаров и др.) отмечают тот факт, что рациональность и иррациональность не могут существовать изолированно. Они всегда взаимосвязаны, присутствуя одновременно в актах познания. Разобраться в этой взаимосвязи, понять функционирование познания в движении от рационального к иррациональному и наоборот – ключевая цель методологии психологической науки. Современное науковедение вносит определенные представления уточняющего характера в понимание рационального устройства мира, усложняющее и углубляющее наше познание действительности.

В настоящий момент, никто не спорит, что рациональное и иррациональное – это две стороны одной медали, важно, что находится на лицевой стороне этой медали. Все мы время от времени ведем себя иррационально или рационально. Но для того, чтобы признать кого-то «иррациональной личностью», необходимо, чтобы иррациональность его поступков превзошла определенную меру, то есть была, что называется, «на лицо».

Говоря о рациональности и иррациональности, большинство психологов не имеют в виду какие-то особые свойства человеческой природы, а высказывают свое мнение по поводу тех или иных человеческих действий.

М.Х. Хаджаров (2006), анализируя проблему связи рационального и иррационального в современном мире, отмечает, что рациональность находит свое выражение в истинности человеческой деятельности, которая проявляется в соответствии вырабатываемых в ее рамках целей, методов, средств и результатов свойствам и отношениям действительности, ее объективным законам и закономерностям.

П.С. Гуревич в статье «Поиск новой рациональности (по материалам трех всемирных конгрессов)» показывает, что в современной западной философии наметилась отчетливая тенденция к расширительному истолкованию понятия рациональности.

Рациональность понимается, прежде всего, как метод познания действительности, который основывается на разуме. Дискуссии последних трех философских конгрессов, заключает он, свидетельствуют о том, что тип рациональности, выпестованный европейской традицией на базе культа разума и науки, претерпевает модификации. Разум только тогда рассматривается в качестве фундамента рациональности, когда он дополняется чувственностью, интуитивно-образным прозрением, всей субъективностью человека.

Юм, на наш взгляд, более других философов распутал этот вопрос, акцентируя его решение на субъектной составляющей. Он полагал, что рациональность соотносится в первую очередь с убеждениями. По его мнению, поступки, рассмотренные в отрыве от убеждений, нельзя квалифицировать как рациональные или иррациональные; иррациональными следует считать поступки, основанные на ошибочных убеждениях, рациональными - на истинных.

А.А.Митькин (см. анализ Артемцевой Н.Г., 2019) рассматривая проблему субъектности, сопоставляя разные точки зрения на природу и сущность «субъекта», свидетельствует о крайней разноречивости в позициях, занимаемых по этой проблеме представителями разных психологических направлений. Такая пестрота взглядов, по его мнению, адекватно отражает многогранность, сложность и запутанность данной проблемы. При настойчивом стремлении выявить хоть какой-нибудь «общий знаменатель» наиболее рельефно выступает познавательная составляющая психики (особенно – при акценте на «мыслящем субъекте»). Он отмечает, что неизбежная ограниченность познания в какой-то мере компенсируется заведомой условностью и неполнотой тех критериев, по которым люди способны оценивать значимость достигаемых результатов.

В поисках решений проблемы иррациональности многие ученые пошли по пути выявления сущности феномена через исследование некоторых его специфических свойств и особенностей, так, например, «непосредственность восприятия», считается наиболее характерной особенностью интуитивного познания, определяющую его гносеологическую сущность, причем это в равной мере относится как к интуиции

чувственной, так и интуиции рациональной.

Таким образом, рационализм представляет разуму право на неограниченное господство; против разума нельзя уже апеллировать ни к какой высшей инстанции. Иррационализм определяет инстинкт, интуицию, чувство, любовь как решающие источники познания, данные которых разум лишь разрабатывает дальше. Мы полагаем, что существует два пути дальнейшего развития методологии науки: «разделяй и властвуй» или гармоничный симбиоз.

В современной психологической науке все чаще ставится вопрос о рациональности и иррациональности как доминирующей функции в человеческом познании. Еще Пифагор делил людей на тех, у кого доминирует рациональность (с опорой на мнение или суждение) и тех, у кого доминирует иррациональность в познании (интуиция и ощущение). Продолжил эти традиции Карл Юнг. В его учении функция может быть доминирующей и подчиненной, тогда она приобретает разные свойства.

Рассмотрим иррациональность как познавательную функцию человека. Проблема в том, что многие психологи подходят к определению иррациональности только через поведенческие характеристики – импульсивность, несистематичность получаемого знания и т. д. На наш взгляд, они упускают самое важное – природу иррационального знания, которое возникает внезапно и сразу как неосознаваемая реакция.

Как показывает обзор философских и психологических концепций, рациональность и иррациональность находятся на одной оси (см. например, Пономарев, 1999). Мы же полагаем, что это две оси, ортогонально связанных между собой, и каждая из них имеет полярную направленность - на мир или на Я.

Иррационалы с различной направленностью по-разному воспринимают себя и мир на интуитивном, чувственном уровне.

Люди с направленностью иррациональной функции на мир

- а) часто чувствуют другого лучше, чем себя;
- б) предпочитают цвета прозрачности палитры – зеленый, синий, розовый;
- в) дисгармония конфликтов их напрягает и расстраивает;

Для людей, у которых иррациональная функция направлена на Я, отмечается

следующее:

- а) обычно они в первую очередь чувствуют себя, а потом другого;
- б) их предпочитаемая палитра цветов – насыщенные яркие желтый, красный, фиолетовый, коричневый;
- в) они часто провоцируют конфликт, для поднятия адреналина в крови.

Направленность рациональной функции связана с доминированием в мыслительных процессах эмоционально-личностного или эмоционально-безличностного компонентов. В ориентированности этой функции на мир мышление обладает такими характеристиками как объективность, аналитичность, подчиняется в большей мере правилам формальной логики, а не правилам реального наблюдаемого мира.

Для тех, кто ориентирован на Я факт – это некая святыня, вокруг которой они эмоционально крутятся. Они могут его не замечать или преувеличивать его значимость. У них логика не формальная, а этическая. Их логика может легко меняться под влиянием социальной ситуации и настроения в обществе.

Наблюдая за рационалами, направленными на Я, мы отмечали следующие факты:

- а) они ориентированы в большей мере на настоящее и зависимы от него. Они живут «здесь и теперь»;
- б) для них особую важность приобретают социальные отношения. Они умеют их органично учитывать и использовать для своей пользы;
- в) для них важно, что будут думать о них окружающие;
- г) они действуют и мыслят в рамках пространства, на которое могут эмоционально и с помощью конкретных воздействий влиять.

Рационалы, с направленностью доминирующей функции на мир:

- а) зависимы от своего опыта в прошлом и от своих сформированных планов поведения;
- б) они 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) свое мнение они часто ставят выше, чем мнение окружающих;

г) их мир – весь земной шар, природа и ее законы, общество и его законы в самом широком смысле часто вне контекста конкретных ситуаций.

Эту систему воззрений на рациональность/ иррациональность как детерминанту познания можно представить графически:

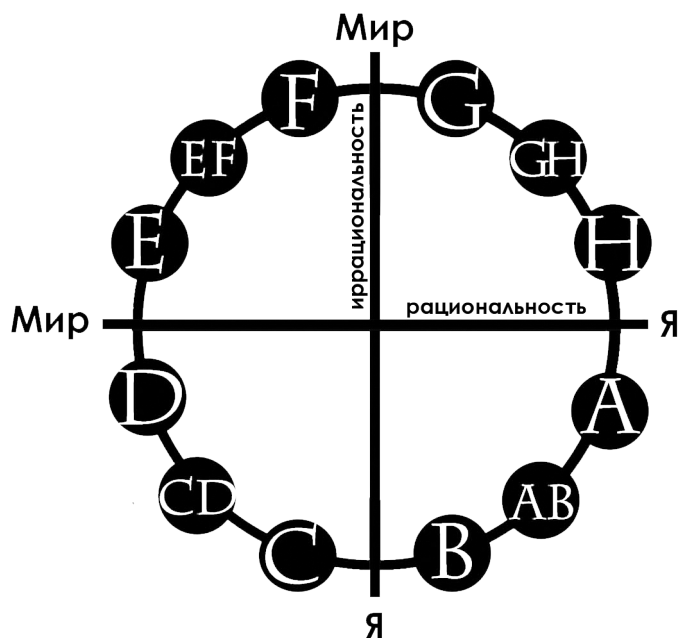


Рисунок 1. Схема системы психологических типов «Психосмология».

Более детальный анализ схемы можно посмотреть в монографиях и на сайте [www.IIDP.ru](http://www.IIDP.ru).

Таким образом, никто из психологов не сомневается, что в каждом человеке существует в определенном соотношении рациональный и иррациональный компонент. Однако как рациональность, так и иррациональность многолика.

В последнее время акцент научных исследований приходится на особенности восприятия, которые, вероятно, зависят от чего-то фундаментального, первичного, от какого-то психического явления, которое организует познавательные процессы на более высоком уровне.

Рациональные и иррациональные системы восприятия

Рациональные системы представляют собой схему процесса, в котором присутствует

составляющие процесса восприятия, все этапы, элементы построения образа. Во главу угла в таких системах ставится коммуникация между субъектом и объектом или субъектом и субъектом. Модели системного подхода включают разного рода схемы взаимодействия. При этом предполагается детальное изучение всех составляющих процесса взаимодействия и функционирования объектов и субъекта. В качестве системы и подсистемы человек способен создавать и воспринимать художественный образ. Интегральная индивидуальность человека понимается как целостность, большая система, в которой выделяются иерархические уровни индивидуальных свойств, между которыми существуют особого рода связи – много-много-значные и полиморфные (по В.С.Мерлину).

Иерархические уровни содержат индивидуальные свойства, представляющие разные уровни развития материи, начиная от биохимических свойств и кончая социальным статусом человека в коллективе и обществе. Таким образом, более общие системы включают в себя все более частные. Материал для исследований нарастает как снежная лавина, которой уже вообще невозможно управлять.

Для концепций этой группы исследователей важными являются вопросы: Что представляет собой человек в качестве информативного средства? Каким образом информация о психологической структуре личности может восприниматься и передаваться в процессе межличностного взаимодействия?

Дж. Брунер полагал восприятие как процесс принятия решений и рассматривал его как модель цикла приема—проверки информации (Брунер, 1977).

Барабанщиков В.А. рассматривает в процесс восприятия в терминах «со-бытия», полагая, что восприятие само является частью жизни, ее событием, которое завершается полезным перцептивным эффектом.

Иррациональные системы. В психологии представителем группы исследователей, опирающихся на гипотезу о гармоничности мира, несомненно стоит назвать Г.Фехнера. Он утверждал, что сознание разлито по вселенной, небесные тела одушевлены, а материя лишь обратная сторона психического. Фехнер пытается доказать это с помощью математики и эксперимента. Он проводит очень красивые, на

наш взгляд, опыты по исследованию эстетического чувства, доказывая, что формула золотого сечения не выдумана людьми: она есть отражение гармонии Вселенной, которая способна восприниматься людьми как эталон соразмерности и красоты.

Основная идея системы психологических типов «Психокосмология», с позиции ее автора Нагибиной Н.Л., - гармония мира и Человека, полноценное существование разных индивидуальностей в их гармоничном единстве. Интуиция является доминирующей в познании себя и мира. Восприятие синтетичное, целое доминирует над отдельными частями. Интуитивно схватывается суть явления, конкретная детализация уточняет первичную идею. В познании опора на объективную реальность. Интерес к разным мнениям и взглядам. Мир - Космос. Человек - частица гармонии мироздания, он должен знать свое место и роль в этом мире. Душа человека созвучна законам Космоса. Общество живет в гармонии, если каждый знает свой тон.

В схеме есть две оси: ориентация на когнитивные компоненты восприятия и ориентация на чувственные его компоненты. Приближенность позиции к той или иной оси в координатной плоскости будет давать приоритет чувству или разуму при восприятии.

Таким образом, как мы видим, каждый исследователь считает себя истиной в последней инстанции. Однако истина, как мы полагаем, в том, что существует два способа познания. Создавая систему восприятия необходимо учитывать оба этих способа: рациональный и иррациональный, т.к. эти два механизма, как показывают эксперименты, заложены в каждом человеке.

Возможно, чтобы решить проблему познания более полно, надо идти от целого, рассматривать восприятие, память и мышление как некоторое единство, которое очевидно подчинено закономерностям более высокого порядка, чем отдельные психические явления, свойства или состояния. Во главу угла следует, на наш взгляд, поставить конкретного субъекта в его специфических формах или способах взаимодействия с окружающим миром.

Изучение частных процессов и свойств, которые могли быть выражены в количественных соотношениях, было более предпочтительным для большинства

психологов. С подчинением методологического аппарата психологии статистике, объективным методам, взятыми из точных наук, собственно Человек со своей неповторимой личностью уходил на задний план. Скорее всего, исследователей отталкивало количество переменных, которое необходимо учитывать, изучая «особенное», при этом результаты не всегда возможно представить в терминах точных наук.

Наши многолетние исследования показали, что и рационал, и иррационал используют обе функции, что не противоречит современным взглядам на природу и механизм рациональности и иррациональности. Это привело нас к объяснительной гипотезе о сути этого взаимодействия. Возможно, здесь имеет место диалектика взаимодействия сознательного и бессознательного в человеческой психике. Как показали современные исследования, бессознательное не всегда иррационально, а сознание не обязательно рационально. Психика неоднородна. Мы полагаем, что рациональный компонент в познании плавно переходит в иррациональный, запуская рациональный и так бесконечно. В первую очередь, возникает ассоциация с волновым процессом, где задействованы пространство, время и энергия.

Разрешая одни вопросы и задачи, мы закономерно приходим к другим, возможно более интересным.

В данной статье мы попытались сформулировать основные положения дифференциального подхода к изучению познания человека, наметить пути исследовательской методологии, в которой человек как субъект познания предстал бы во всей своей сложности и многоаспектности связей с миром.

*Работа выполнена по Госзаданию № 0159-2020-0009.*

## **ЛИТЕРАТУРА:**

**Артемцева Н. Г.** Вехи творческого поиска: к 90-летию со дня рождения А.А. Митькина // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 5. С. 107-113.

**Артемцева Н.Г.** Восприятие психологических характеристик человека по его «разделенному» лицу. Автореф. дисс.... канд.психол.н. -М.: МосГУ, 2003.

**Артемцева Н.Г. Ильясов И.И.** Особенности восприятия психологических характеристик человека по его лицу: дифференциальный подход // Вестник МГУ, Серия 14. Психология, №3, 2009 стр.54-65.

**Барабанщиков В. А.** Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса -М.:Когито-Центр; Высшая школа психологии, 2006.

**Брунер Дж.** Психология познания. За пределами непосредственной информации. Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1977. (Общественные науки за рубежом. Философия и социология)

**Гибсон Дж.** Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988.

Ильясов И.И., Нагибина Н.Л. Об основах типологической системы.// Psycosmology , вып.1, Издательство ИПДР.: Москва, 2007, с.2-5

**Нагибина Н.Л.** Психологические типы личности: влияние на музыкальную деятельность и обучение музыке. Дисс. ...доктора психол. наук. -М.: МГУ, 2002.

**Нагибина Н.Л.** Психология типов. Системный подход. Психологические методики. Часть 1. -М.: Институт молодежи, 2000.

**Нагибина Н.Л., Артемцева Н.Г.** Рациональные и иррациональные системы в структуре психики.// Психологические и психоаналитические исследования Ежегодник 2009 - М.Институт психоанализа, 2009 с.110-154.

**Пономарев Я. А.** Психология творения. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999.

**Юнг К.Г.** Психологические типы /Под общей ред. В.Зеленского. –СПб, Ювента, Изд-во «Прогресс-Универс».: М, 1995

**Хаджаров М. Х.** Рациональность, иррациональность и современность.// <http://www.orenburg.ru/culture/credo/21/khadzharov.html>

**Гуревич П. С.** Поиск новой рациональности (по материалам трех всемирных конгрессов)// Интернет-ресурс: <http://www.agnuz.info/library/books/ratsionalnost/index.htm>

**Artemceva N. G.** Vekhi tvorcheskogo poiska: k 90-letiyu so dnya rozhdeniya A.A. Mit'kina // Psihologicheskij zhurnal. 2019. T. 40. № 5. S. 107-113.

**Artemceva N.G.** Vospriyatie psihologicheskikh harakteristik cheloveka po ego «razdelenomu» licu. Avtoref. diss.... kand.psihol.n. -M.: MosGU, 2003.

**Artemceva N.G. Il'yasov I.I.** Osobennosti vospriyatiya psihologicheskikh harakteristik cheloveka po ego licu: differencial'nyj podhod // Vestnik MGU, Seriya 14. Psihologiya, №3, 2009 str.54-65.

**Barabanshchikov V. A.** Psihologiya vospriyatiya: Organizaciya i razvitie perceptivnogo processa -M.:Kogito-Centr; Vysshaya shkola psihologii, 2006.

**Bruner Dzh.** Psihologiya poznaniya. Za predelami neposredstvennoj informacii. Per. s angl. - M.: Progress, 1977. (Obshchestvennye nauki za rubezhom. Filosofiya i sociologiya)

**Gibson Dzh.** Ekologicheskij podhod k zritel'nomu vospriyatiyu. M.: Progress, 1988.

**Il'yasov I.I., Nagibina N.L.** Ob osnovah tipologicheskoy sistemy.// Psychomology , vyp.1, Izdatel'stvo IIDP.: Moskva, 2007, s.2-5

Nagibina N.L. Psihologicheskie tipy lichnosti: vliyanie na muzykal'nuyu deyatel'nost' i obuchenie muzyke. Diss. ...doktora psihol. nauk. -M.: MGU, 2002.

Nagibina N.L. Psihologiya tipov. Sistemnyj podhod. Psihologicheskie metodiki. CHast' 1. -M.: Institut molodezhi, 2000.

**Nagibina N.L., Artemceva N.G.** Racional'noe i irracional'noe sistemy v strukture psihiki.// Psihologicheskie i psihoanaliticheskie issledovaniya Ezhegodnik 2009 - M.Institut psihoanaliza, 2009 s.110-154.

**Ponomarev YA. A.** Psihologiya tvoreniya. – M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODEK», 1999.

**YUng K.G.** Psihologicheskie tipy /Pod obshchej red. V.Zelenskogo. –SPb, YUventa, Izd-vo «Progress-Univers».: M, 1995

**Hadzharov M. H.** Racional'nost', irracional'nost' i sovremennost'// <http://www.orenburg.ru/>

culture/credo/21/khadzharov.html

**Gurevich P. S.** Poisk novej racional'nosti (po materialam trekh vseмирnyh kongressov)//

Internet-resurs: <http://www.agnuz.info/library/books/ratsionalnost/index.htm>

ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННАЯ  
ПЕДАГОГИКА

**ОБРАЗ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА:  
ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД<sup>1</sup>**

*Артемцева Н.Г.*

**ИПРАН, Москва**

***Аннотация.** В статье обсуждаются проблемы рациональности и иррациональности как доминирующих стратегий учения-обучения преподавателей иностранного языка. Особое внимание уделяется природе иррационального знания, которое возникает внезапно и сразу как неосознаваемая реакция. Показано, что модель «Психосмология» является особой системой воззрений на детерминирующую роль рациональности и иррациональности в процессе обучения иностранному языку.*

***Ключевые слова:** рациональность, иррациональность, учащиеся, обучение, познание, Психосмология*

**IMAGE OF A TEACHER OF A FOREIGN LANGUAGE:  
TYPOLOGICAL APPROACH**

*N. G. Artemtseva,*

**IPRAS, Moscow, Russia**

***Summary.** The article discusses the problems of rationality and irrationality as the dominant teaching strategies of teachers of a foreign language. Particular attention is paid to the nature of irrational knowledge, which arises suddenly and immediately as an unconscious reaction. It is shown that the Psychosmology model is a special system of views on the determining role of rationality and ir-rationality in the process of teaching a foreign language.*

***Keywords:** rationality, irrationality, students, learning, knowledge, Psychosmology*

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием № 0159-2020-0009

Повышение эффективности обучения в школе является одним из центральных объектов всестороннего изучения отечественной психолого-педагогической науки. В решении этих проблем значительная роль отводится учителю. Большое значение придается умению учителя вовлечь в активную деятельность на уроке всех учеников класса. Для того, чтобы добиться этого, учитель должен хорошо знать своих учеников, кропотливо изучать и учитывать их индивидуальные особенности, уметь определять стратегию и тактику подхода к школьникам.

Особенно важно соблюдение этих положений для учителей иностранного языка, т.к. преподаваемый ими предмет относится к числу сложных для усвоения: некоторые школьники и обучаемые люди на курсах с трудом преодолевают языковой барьер, не решаются говорить из боязни допустить ошибку. Это приводит к неверию в свои силы, к мнению, что иностранный язык изучить невозможно. Вот почему у школьников да и у некоторых слушателей курсов пропадает интерес к данному предмету.

Задача учителя заключается в том, чтобы убедить учеников, что каждый из них способен овладеть иноязычной речью. Затем, учитывая способности и возможности каждого, давать посильные задания, предъявлять соответствующие его знаниям и возможностям требования, предусматривающие разрешение им преодолимых, но ощутимых трудностей, т.е. осуществлять индивидуальный подход в обучении учащихся.

Для успешного выполнения поставленных задач, необходим качественно иной подход к обучению, а также изменение мышления педагогов. Прежде всего, особенную значимость приобретает учет их индивидуальных и типологических характеристик. Чтобы грамотно осуществлять педагогический процесс преподаватель должен адекватно соотносить особенности своих требований со спецификой личности обучающихся. Знания общей типологии познавательных стратегий личности оказывают неоценимую поддержку при организации эффективного учебного процесса.

Анализ психолого-педагогической литературы (Артемов В.А., Беляева Б.В., Елухиной Н.В., Жинкина Н.И., Зимняя И.А.) показал, что одной из основных причин возникновения трудностей в изучении иностранных языков (в нашем случае – английского языка для русскоговорящих) является различие их языковых структур.

Наблюдениями психологов установлено, что понимание устной речи происходит в результате восприятия речи и ее осмысления. Представляется, что все многообразие трудностей восприятия и понимания иноязычной речи на слух можно свести к трем основным группам:

- 1) трудности, связанные особенностями акта слушания и речевой деятельности слушающего;
- 2) трудности, связанные с особенностями речи носителей языка;
- 3) трудности, связанные с особенностями цивилизации страны изучаемого языка и овладением социолингвистическим и социокультурным компонентами коммуникативной компетенции.

К сожалению, стандартизированные программы для школ и курсов английского языка не только не учитывают индивидуальных особенностей (мы имеем в виду факт качественного различия в восприятии иностранного языка), но и всячески подавляют любые отклонения от социального стандарта. На эту проблему не раз указывали психологи и педагоги (см., напр., Нагибина, 2000, 2019; Агальцова, Ильясов, Нагибина Н.Л., 2019). Даже педагоги-новаторы кладут в основу своих оригинальных систем какой-то один тип восприятия, считая его самым правильным, и все основывают только на нём. Педагоги не имеют достаточной психологической культуры и даже не подозревают о существовании разных типов восприятия учебного материала. В лучшем случае они слышали или читали о существовании двух типов людей - “художников” и “мыслителей”. Название достаточно условное, но оно ярко обозначает общую тенденцию нашего образования и профотбора: “художники” или люди с образным мышлением могут иметь отношение к искусству, что же касается “мыслителей”, то им либо надо перестать быть “мыслителями”, либо быть подальше от культуры и искусства.

Таким образом, проблема, которая остро встала в системе образования, в частности обучения английскому языку - идти не от среднего ученика, а от конкретного ученика.

Однако индивидуальностей очень много, и так или иначе возникает необходимость обращения к некоторым группам или типам людей, отличающихся друг от друга восприятием, пониманием, и усвоением иностранного языка. Иначе говоря, встает

проблема типологии восприятия учебного материала учащимися различных психотипов. Мы считаем, что изучение типологических стратегий подачи учебного материала - это шаг к созданию иной, нетрадиционной формы обучения иностранному языку.

В педагогической психологии и педагогике всегда признавался и в настоящее время активно рассматривается индивидуальный подход к обучению. Идея невозможности создать универсальную систему обучения, пригодную для любых учащихся, завоевывает все больше сторонников. Самые разные типы личности, выделяемые по многообразным основаниям, рассматриваются с точки зрения того, как учатся и обучают люди разных психологических типов. При этом в работах доминируют именно характеристики учащихся и учебной деятельности при разных типах личности. Почти всегда считается, что как человек учится сам, так он и будет непроизвольно стремиться или предпочитать учить других. Описаний собственно того, как преподают люди разных типов, очень немного.

Типы учащихся (и косвенно преподавателей), рассматриваемые в исследованиях по педагогической психологии, достаточно многочисленны и чаще всего задаются ди-хотомически. Одни из этих типов можно считать простыми, исходными, другие - составными, "включающими" простые типы функционирования познавательных процес-сов. В работах распространено выделение нескольких таких дихотомий простых типов учащихся. Так, например, американский лингвист, психолог и педагог Б. Лу Ливер (1995; 2000) выделяет следующие дихотомии:

полнезависимые - полезависимые,  
аналитики - синтетика,  
различающие - обобщающие,  
дедуктивные - индуктивные,  
линейные - нелинейные,  
аудиалы - визуалы,  
конкретные - абстрактные,  
рефлексивные - импульсивные.

В некоторых работах по стилям учения делаются попытки обобщить описанные

выше конкретные типы учебной работы. Б. Лу Ливер считает, что они являются проявлением двух общих типов личности - левополушарных и правополушарных, выделяемых по анатомо-физиологическим основаниям. Психологически их часто называют вербальными и образными типами, мыслителями или художниками. Последователи Юнга, соционики указанные две группы типов выделяют как рациональные и иррациональные (Гуленко, Тыщенко, 2010). К рациональным относятся: полнезависимые, аналитики, различающие, дедуктивные, линейные, аудиалы, конкретики, мыслительные. К рационалам можно отнести тип узкомыслящие и догматичные, стремящиеся к упорядоченной структуре. К иррациональным типам относятся полнезависимые, синтетика, обобщающие, индуктивные, нелинейные, визуалы, абстрактные, чувственные, стремящиеся к независимости, широко мыслящие и недогматичные.

Эти обобщения очень значимы, и действительно рациональность и иррациональность является синтетической характеристикой познавательной сферы личности, проявляющейся в частных, конкретных, простых особенностях познания, фиксируемых в исходных типах познавательной деятельности. Рациональность и иррациональность безусловно во многом определяют особенности учения и обучения (Артемцева, 2008, 2018, 2019; Нагибина, 2000; Нагибина, Артемцева, 2009).

**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. Иррациональность – характеристика познания, в котором операции анализа и синтеза в мыслительных процессах неосознаваемы, интуитивны, спонтанны. 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)).

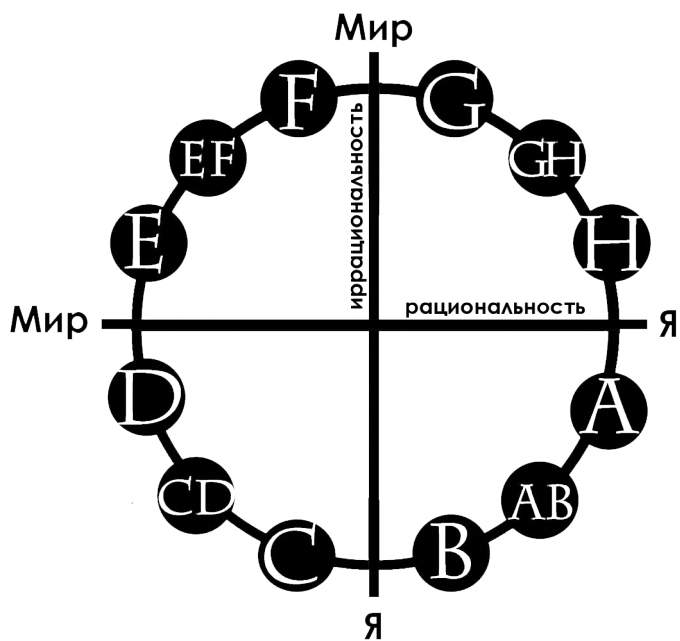


Рисунок 1. Схема системы психологических типов «Психосмология».

Рассмотрение вопросов о том, как учатся учащиеся разных типов личности, как их учить и как учат преподаватели разных типов связана с проблемой обеспечения соответствия обучения индивидуальным стилям учения. Одним из важнейших факторов указанного соответствия является *тип личности учителя*. Дело в том, что то, стратегии обучения учителя определяется его типом. Рационалы, стремящиеся

к упорядоченности и структуре, полнезависимые, аналитики и т.п. строят обучение систематично, структурно, аналитично, “по правилам и о правилах”. Иррационалы, стремящиеся к нерегламентируемой деятельности, полезависимые, синтетика, индуктивные и т.п. хорошо работают с несистематизированным материалом, дают видение “леса за деревьями”, не имеют трудностей с обучением исключениям, вероятностным характеристикам и нарушениями системности. Естественно, при несовпадении типа учения учащегося с типом обучения преподавателя, учащийся будет испытывать большие трудности. Это было показано в ряде исследований.

Разумеется, рационалам лучше учиться у рационалов, иррационалам - у иррационалов, а смешанным типам - у смешанных типов. При этом расхождение типов наиболее острое при рациональности учащегося и иррациональности учителя и наоборот. Смешанные типы преподавателей (в силу гибкости) могут в большей мере удовлетворять потребности чистых типов учащихся.

Решение традиционной задачи современной практики обучения - формирования умения учиться - также можно сделать более успешным, используя знания о типах личности и стилях обучения-учения. Усвоение знаний о типах личности и познавательных стилях должно стать важным компонентом обучения всех учащихся общим учебным умениям. Для становления эффективным субъектом деятельности учения, на что собственно и направлено формирование общих умений учащихся, ознакомление со своим познавательным типом в сравнении с другими типами, которыми могут обладать и учителя, а также умение определить соответствие или несоответствие процесса обучения, учебных пособий и материалов своему стилю учения, является очень важным и полезным условием. Следует отметить, что обучение стилям учения не осуществляется ни в одной из существующих в мире программ обучения учению. Это является конечно же упущением, не дающим возможность сформировать у учащегося очень значимое учебное умение. Указанный пробел в формировании деятельности учения должен быть устранен.

**Целью** нашего исследования было выявить и изучить пожелания относительно преподавания иностранного языка в школе у рационального и иррационального типов

личности учащегося.

Эксперимент проводился на учениках курсов иностранного языка. На первом этапе определялся тип испытуемых в соответствии с положениями «Психокосмологии», на втором – отношение испытуемых к процессу обучения английскому языку.

**Гипотеза:** отношение к организации учебного процесса при обучении английскому языку у рациональных типов личности отличается от отношения иррациональных типов.

**Испытуемые:** в исследовании принимали участие 35 человек, слушатели курсов английского языка, в возрасте от 15 до 18 лет, девушки и юноши.

На первом этапе испытуемым для диагностики психотипа предлагались проективные рисуночные тесты «Тело и душа» и «Я и Мир» (Нагибина, Миронычева, 2002).

На втором этапе – испытуемым предлагался авторский опросник. Опросник мы создали специально для этого исследования с целью анализа отношений учащихся разных психотипов к подаче учебного материала по английскому языку для более успешного его усвоения.

**Инструкция** для заполнения опросника: письменно ответьте на следующие вопросы: лаконично, две-три фразы.

1. Какими качествами должен обладать преподаватель?
2. Какой должна быть подача материала?
3. Какие практические задания были бы оптимальными?
4. Какие дополнительные средства помогли бы лучшему восприятию материала?
5. Каким должно быть отношение «учащийся – преподаватель»?

В результате обработки и интерпретации проективных тестов «Тело и душа», «Я и мир» (Нагибина, Миронычева, 2002). Все испытуемые были поделены на две группы: **рациональные и иррациональные**.

Все ответы на вопросы о методах преподавания английского языка были объединены в два семантико-лексических ряда. Один ряд – все высказывания рационалов, другой – иррационалов. Ниже представлены все полученные в эксперименте

высказывания:

## 1. Какими качествами должен обладать преподаватель

### РАЦИОНАЛЬНЫЕ (Типы А, D, E, H)

- Уметь слушать, быть интересным, умеющим заинтересовать студентов, спокойным, справедливым.
- Должен располагать к себе как внешне, так и внутренне. Должна чувствоваться заинтересованность самого преподавателя. Импульсивный, энергичный, но не слишком. В меру сдержан. Должен проявлять какие-то чувства, если ему что-то не нравится или наоборот.
- Коммуникабельность, чувство юмора, красивая речь, многогранные знания в искусстве, физиологии, политике, философии и др. науках. Заинтересованность в процессе, использование современных новинок, методов;
- Тактичным, вежливым, внимательным, любить свою работу;
- Приятным, притягивающим к себе; добрым и открытым человеком, чтобы студенты с радостью посещали его занятия
- Лояльным, внимательным, профессиональным в своем предмете, дружелюбным, умеющим увлечь аудиторию. Студентам д.б. интересно с этим учителем. Открыт к общению, положительно настроен, чтобы студенты к нему тянулись
- Строгий, но не очень, понимание, грамотная четко поставленная речь, чувство юмора (в некоторых ситуациях)
- Разностороннее развитие, собранный, способный увлечь аудиторию, держать ее внимание, чувствовать ее; важны лидерские качества, уверенность
- Учитель д.б. заинтересован своим предметом, уметь отвечать на вопросы кратко, не уходя от ответа, пунктуальный
- Иметь обширные знания во многих областях научного мира, т.е. мультимедийными знаниями и должен уметь структурировать и донести информацию до студентов
- Сдержанный, воспитанный, хорошо владеющий материалом не только в своей области, но и в др. областях, должен четко дать ответ на поставленный вопрос, видеть в каждом студенте личность, а не одного из общей однородной массы

- Образованность, культурность, начитанность, интеллигентность, приятный внешний вид. Должен уметь давать систематизированные знания, стараясь донести знания до каждого студента, заставить всех студентов включиться в учебный процесс

- Человеческими: внимательность, доброта, рассудительность, спокойствие.

## **ИРРАЦИОНАЛЬНЫЕ (Типы В, С, F, G)**

- Должен уметь войти в положение студента, терпение, добросовестность, с любовью выполнять свою работу

- Доброжелателен, объективен, эмоционален, коммуникативный, терпимый, главная цель – дать как можно больше информации, которой он владеет

- Терпение, умение объяснить, умение выслушать, умение держать себя в руках, адекватность, умение привлечь внимание и удержать аудиторию, лидерские качества. Отсутствие снобизма и преувеличение дистанции между собой и студентом

- Должен внушать доверие, лекции не должны быть монотонными и скучными, должен интересовать студента

- Заинтересованность предметом. Непредвзятость, чувство юмора, эмоциональность, привлечение современных методов преподавания.

- Лидер, прекрасный оратор, экстраверт, эрудит, сангвиник, и главное – уметь объяснить даже самый трудный материал

- Эмоционально-активный, грамотно строящий речь, реагирующий на вопросы, отзывчивый, доброжелательный, оказывающий содействие

## **2. Какой должна быть подача материала**

### **РАЦИОНАЛЬНЫЕ ( Типы А, D, E, H)**

- лучше воспринимаю информацию посредством примеров.

- Материал излагается четко, структурировано, прослеживает очередность подачи, т.е. одно вытекает из другого. Если темы и не связаны, то плавный переход. Приведение примеров, как жизненных, так и из литературы.

- С «живыми» примерами, с использованием видео- и аудио- материалов, схем, таблиц. Учитель не должен зачитывать материал, а проговаривать его без бумажки.

- Материал д.б. изложен в полном объеме, в доступной форме;

- Подавать материал как можно разнообразнее. Лекции будут более интересными со слайдами и картинками

- Опрос всей группы, тестирование

- И устная речь, и фильм, т.к. нужно разнообразие. Определенно одно и то же надоедает и становится неинтересным

- Структурность и четкость, примеры важны, но не должны надолго отвлекать от основной темы, без «растекания мыслями по древу»

- Подача материала должна быть изначально подготовлена и отработана. Структура ясна и понятна, представлены точки зрения всех направлений, типологов без предпочтений

- Лекции с пояснениями + визуально продемонстрировать изложенный материал

- Структурированный и представлен в виде схем, визуализирован

- В виде презентации

- Свободной, но содержательной. С учетом того, что студенты – это люди, которым интересен предмет

### **ИРРАЦИОНАЛЬНЫЕ: (Типы В, С, F, G)**

- Иллюстративный материал, схематичный, разделен по пунктам, нет перескоков с одного на другое

- Словесное начитывание теории, видео-, немного дискуссий

- Разнообразные опыты, эксперименты, наглядные пособия

- Подача должна быть в меру пространной, примеры и пояснения должны включаться в лекцию по мере необходимости. Материал должен даваться по принципу «от простого к сложному», язык лекции – в меру научный, в меру сленговый, чтобы было понятно, о чем говорится, но при этом в лексикон постепенно вводились новые науч-ные понятия

- Четкие схемы, конкретная структура

- Презентации, с примерами, визуально-аудиальная

- «на память», «добрым»(не раздраженным) голосом, с привлечением какой-то техники, на примерах из собственной жизни, с анекдотами, фактами

### **3. Какие практические задания были бы оптимальными**

#### **РАЦИОНАЛЬНЫЕ( Типы А, D, E, H)**

- с использованием стимульного материала;
- индивидуальн. подход к студентам (напр., задание реферата). Предлагаемый список литературы, др. источники. После самост. работы студента коллективное обсуждение с критикой преподавателя. Проведение к. л. иссл. работ;
- в форме игры, рисунков, интересного стимульного материала
- тестирование;
- тесты, эксперименты, методики
- теория + примеры + дискуссия студентов с преплем, чтоб было живое общение
- такие задания \_ если я проводила опрос людей и сама по результатам делала определенные выводы
- обсуждения, задания, которые помогли бы понять, насколько хорошо и правильно мною понят материал
- методики, проведенные на себе
- участвовать в решении каких-то практических задач, проводить эксперименты или тестирование
- после 2-3 лекций проводить контрольные и практические работы
- занятия на компьютере, различные тесты, методики, а также живой опыт работы психолога (рассказ, примеры и т.д.)
- Интересные. Помогающие решить мои проблемы и лучше понять других людей

#### **ИРРАЦИОНАЛЬНЫЕ: (Типы В, С, F, G)**

- много разной практики
- чтение статей, подготовка докладов и обсуждение с одногруппниками
- тренинги, мастер-классы, опыт, опросники, методики
- больше тестов на самом себе и окружающих
- рисунок, дискуссии, обсуждения, доклады
- подготовка реферата, доклад
- коллективные семинарские занятия с обсуждением проблем и вопросов

#### 4. Какие дополнительные средства помогли бы лучшему восприятию материала

##### **РАЦИОНАЛЬНЫЕ: ( Типы А, D, E, H)**

- Видеоматериал;
- Видеоматериал, худ. Иллюстрации
- Видео- и аудио- материалы, учебники, компьютерные материалы, проведение практического эксперимента

- Презентация, учебные фильмы
- Слайды, картинки, фильмы
- Видеосюжеты, иллюстрации, походы по специальным заведениям (больницы, музеи, клиники), встречи с интересными людьми – специалистами, кот. На своем опыте могли бы много чего нам рассказать из практики

- Примеры из жизни, видеоматериалы
- Примеры из жизни, психологические практики, схемы, визуализация
- примеры, рефераты, общение с преподавателем
- различная литература, компьютер, консультации с преподавателем
- семинарские занятия вне стен университета, присутствие на конференциях
- мультимедийные лекции с фильмами, рассказами, теорией
- открытое общение со студентами. Какие дополнительные средства – мне все равно, важнее – какое отношение у преподавателя

##### **ИРРАЦИОНАЛЬНЫЕ: (Типы В, С, F, G)**

- Видео, примеры из личной или неличной жизни на тему предмета. Диалог на тему (работа с разными каналами приема информации)

- Компьютерные презентации, схемы, рисунки
- Наглядные примеры, практические задания
- Дискуссии на определенную тему из лекции
- видео, компьютер, наглядный материал, тренинги
- Схемы
- Видео, аудио, учебники

## **5. Каким должно быть отношение «учащийся – преподаватель»**

### **РАЦИОНАЛЬНЫЕ ( Типы А, D, E, H)**

• учитель не должен забывать, что у студента меньше (гораздо) знаний, чем у него и поэтому на некоторых темы они могут говорить на одном уровне.

• Даже если они есть, то должны остаться за пределами ВУЗа. Допускается заинтересованность, но только в учебных целях.

• Дистанция быть должна, но без высокомерия или отрешенности со стороны преподавателя. Лучше, если в группе не больше 10 человек

• Д.б. взаимное уважение

• Четкие границы между учащимся и учителем, преподаватель должен доходчиво объяснить тему.

• Взаимосимпатия, доверие и интерес.

• Учитель и студент должны в первую очередь выполнять свои обязанности: преподавать и воспринимать. Никаких др. отношений быть не может, только уважение и понимание

• Отношения, при которых легко задавать вопросы

• Учитель должен быть авторитетом, но не ставить себя вместо памятника, общение на равных.

• Студент должен иметь возможность обратиться и проконсультироваться с преподавателем по мере возможности для самого преподавателя и студента

• Взаимное уважение

• Учащийся должен выполнять указания преподавателя и уважать

• Человек опытный – человек, желающий научиться. Оба люди, студент свободно задает вопросы

### **ИРРАЦИОНАЛЬНЫЕ (Типы В, С, F, G)**

• Преподаватель и студент должны уметь поставить себя на место другого. Должна быть субординация, но и взаимопонимание

• Дружеское, позитивное, но при этом объективное по отношению ко всем, а главное - информативное

- Студент должен доверять своему преподавателю
- В меру гибким; преподаватель должен держать дистанцию, но не завышать ее чрезмерно
- Чем меньше студентов в аудитории, тем ближе расположение преподавателя, выше его спокойствие
- 50/50 – часть материала дает учитель, часть учащийся прорабатывает сам и затем разбирает на семинаре, вместе с учителем
- Равноправным, уважительным, направленным на взаимодействие и сотрудничество

Полученные лексические поля были подвержены контент-анализу, в результате которого были получены наиболее употребляемые слова и понятия для каждого типа.

**Рациональный тип** чаще всего использует слова со значением должествования т.е. «должен», также видно, что рационалы предпочитают системный подход в изучении английского языка для них материал проще воспринимать если он подается структурированно и в схемах и с четкой системой. Так же для них важно сохранение дистанции с преподавателем, четкое соблюдение дистанции.

У **иррациональных** выявляется другая тенденция - для них предпочтительнее когда материал преподносится в более легкой и «живой» форме, с примерами из жизни и с юмором, для них также важен эмоциональный настрой преподавателя, для лучшего усвоения и восприятия иностранного языка им важны также неформальные встречи, где они не подвергаются жесткой системе и могут расслабиться и вступить с преподавателем в дружеские отношения для них это важно т.к. они тогда чувствуют себя более свободно.

Здесь принципиально остается неизменным положение о невозможности эффективного обучения при наличии у преподавателя типа личности не совпадающего с индивидуальностью учащегося. Однако это положение нуждается в анализе и прояснении. Обучение - это многообразная и многоуровневая деятельность. Она осуществляется не только непосредственно через общение учителя с учениками, но и опосредованно через учебники, пособия, средства обучения. Медийные обучающие материалы (учебники,

учебные пособия и т.п.) создают преподаватели-авторы, которые делают это по своему усмотрению, обусловленному их типом познавательной деятельности и ценностных ориентаций. Естественно, что одни учебники и учебные пособия, а также контрольные задания по предметам будут соответствовать определенным типам личности их авторов и типам личности части учителей и учеников, а другие - другим типам личности авторов, учителей и учеников.

Мы полагаем, что преподаватели могут обучать учащихся с типами личности, отличными от их собственных при использовании уже имеющихся обучающих программ и систем, разработанных другими преподавателями соответствующих типов.

В итоге, по-видимому, намечаются следующие пути обучения учащихся в соответствии с их типами.

1. Необходимо обеспечить всех преподавателей знанием типов людей и их проявлениями в учении и обучении и сформировать умения, если не создавать, то хотя бы использовать системы обучения, созданные другими и подходящие для учащихся лю-бых типов, независимо от того типа, к которому они принадлежат сами. Для этого в системе подготовки преподавателей можно углубить курс дифференциальной психологии и не только в теоретическом, но и особенно в практическом отношении. Будущие преподаватели должны приобретать не только важные знания о существовании типов личности и стилей учения-обучения, но и формировать адекватное понимание огромной важности учета индивидуальности учащихся для успешного обучения и учения, знания факторов способствующих и препятствующих осуществлению дифференцированного обучения (сходство и различие типов и др.).

2. Очень важно создавать разные учебники, пособия, контрольные задания по каждому предмету, ориентированные на разные типы личности учащихся, что значительно эффективней могут сделать авторы соответствующих типов личности.

3. Студенты педвузов и учителя должны учиться работать с разнообразными учебными материалами, предназначенными для обучения учащихся разных типов, независимо от их собственно типа личности и стиля обучения. Это радикальное условие, позволяющее

реализовать дифференцированное обучение с учетом индивидуальности учащихся и стилей учения.

Таким образом, мы получили желаемые (для учащихся) характеристики преподавателя иностранного языка в школе, которые могут лечь в основу интервью при приеме на преподавателя работу в школу.

*Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием*

*№ 0159-2020-0009*

## **ЛИТЕРАТУРА:**

**Агальцова Т.В., Ильясов И.И., Нагибина Н.Л.** Организация работы педагога-психолога по распределению учащихся в профильные и предпрофильные классы // Научно-практический журнал «Человек. Искусство. Вселенная» ISSN 2411-5916. – М.: Центр развития человека, 2019., с.196-202.

**Артемцева Н.Г.** Общее, типологическое, индивидуальное в визуальной диагностике. Учебное пособие. – М. Изд-во МосГУ, 2008.

**Артемцева Н. Г.** Особенности восприятия информации в интернет-образовании // Современные проблемы психологии и образования: в контексте работы с различными категориями детей и молодежи / Гл. ред. Р. Е.Барабанов – М.: МИТУ-МАСИ. 2018. С.338-346.

**Артемцева Н. Г.** Роль стратегий восприятия информации в дистантном образовании // Экономические механизмы и управленческие технологии развития промышленности. Сборник научных трудов Международного научно-технического симпозиума «Экономические механизмы и управленческие технологии развития промышленности» Международного Косыгинского Форума «Современные задачи инженерных наук». Москва, 2019. С. 165-168.

**Гуленко В. В., Тыщенко В. П.** Соционика идет в школу. - Издательство: Черная Белка, - ISBN: 978-5-91827-009-7. 2010 г.

**Ильясов И. И.** Работа учащихся с факторами учения как дополнительные учебные

умения. Научно-практический журнал «Человек. Искусство. Вселенная» ISSN 2411-5916. – М.: Центр развития человека, 2016., с.92-109.

**Ливер Б. Л.** Обучение всего класса / Пер. с англ. О.Е.Биченковой. — М.: Новая школа, 1995. — 48 с. ISBN 5-7301-0084-1

**Ливер Б.Л.** Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учётом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения. Диссертация на соискание ученой степени к. пед. н., Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина, - Москва, 2000.

**Нагибина Н.Л.** Психология типов. Системный подход. Психодиагностические методики. Часть 1. - М.: 2000.

Нагибина Н.Л. Психологические типы личности: влияние на музыкальную деятельность и обучение музыке. Дисс. ...доктора психол. наук. -М.: МГУ, 2002.

**Нагибина Н.Л.** Стратегии восприятия музыки и их учет в обучении пианистов// Научно-практический журнал «Человек. Искусство. Вселенная» ISSN 2411-5916. – М.: Центр развития человека, 2019, с.174-196.

**Нагибина Н.Л., Артемцева Н.Г.** Рациональное и иррациональное системы в структуре психики.// Психологические и психоаналитические исследования Ежегодник 2009 - М.Институт психоанализа, 2009 с.110-154.

**Нагибина Н.Л., Миронычева А.В.** Психологические типы. Системный подход. Тело и душа. Часть 2. - М.: 2002.

**Agal'cova T.V., Pyasov I.I., Nagibina N.L.** Organizaciya raboty pedagoga-psihologa po raspredeleniyu uchashchihsya v profil'nye i pred-profil'nye klassy // Nauchno-prakticheskij zhurnal «CHelovek. Iskusstvo. Vselennaya» ISSN 2411-5916. – М.: Centr razvitiya cheloveka, 2019., s.196-202.

**Artemceva N.G.** Obshchee, tipologicheskoe, individual'noe v vizual'noj diagnostike. Uchebnoe

posobie. – M. Izd-vo MosGU, 2008.

**Artemceva N. G.** Osobennosti vospriyatiya informacii v internet-obrazovanii //Sovremennye problemy psihologii i obrazovaniya: v kontekste raboty s razlichnymi kategoriyami detej i molodezhi / Gl. red. R. E.Barabanov – M.: MITU-MASI. 2018. S.338-346.

**Artemceva N. G.** Rol' strategij vospriyatiya informacii v distant-nom obrazovanii // Ekonomicheskie mekhanizmy i upravlencheskie tekhnologii razvitiya promyshlennosti. Sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnogo nauchno-tekhnicheskogo simpoziuma «Ekonomicheskie mekhanizmy i upravlencheskie tekhnologii razvitiya promyshlennosti» Mezhdunarodnogo Ko-syiginskogo Foruma «Sovremennye zadachi inzhenernyh nauk». Moskva, 2019. S. 165-168.

**Gulenko V. V., Tyshchenko V. P.** Socionika idet v shkolu. - Izdatel'stvo: CHernaya Belka, - ISBN: 978-5-91827-009-7. 2010 g.

**I'pyasov I. I.** Rabota uchashchihsya s faktorami ucheniya kak dopolnitel'nye uchebnye umeniya. Nauchno-prakticheskij zhurnal «CHelovek. Iskusstvo. Vsennaya» ISSN 2411-5916. – M.: Centr razvitiya cheloveka, 2016., s.92-109.

**Liver B. L.** Obuchenie vsego klassa / Per. s angl. O.E.Bichenkovej. — M.: Novaya shkola, 1995. — 48 s. ISBN 5-7301-0084-1

**Liver B.L.** Metodika individualizirovannogo obucheniya inostran-nomu yazyku s uchyotom vliyaniya kognitivnyh stilej na process ego usvoeniya. Dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni k. ped. n., Gosudarstvennyj institut russkogo yazyka im. A.S.Pushkina, - Moskva, 2000.

**Nagibina N.L.** Psihologiya tipov. Sistemnyj podhod. Psihodiagnosticheskie metodiki. CHast' 1. - M.: 2000.

**Nagibina N.L.** Psihologicheskie tipy lichnosti: vliyanie na muzykal'nuyu deyatel'nost' i obuchenie muzyke. Diss. ...doktora psihol. nauk. -M.: MGU, 2002.

**Nagibina N.L.** Strategii vospriyatiya muzyki i ih uchet v obuchenii pianistov// Nauchno-prakticheskij zhurnal «CHelovek. Iskusstvo. Vsennaya» ISSN 2411-5916. – M.: Centr razvitiya cheloveka, 2019, s.174-196.

**Nagibina N.L., Artemceva N.G.** Racional'noe i irracional'noe sis temy v strukture psihiki.// Psihologicheskie i psihoanaliticheskie issledovaniya Ezhegodnik 2009 - M.Institut psihoanaliza, 2009 s.110-154.

**Nagibina N.L., Mironycheva A.V.** Psihologicheskie tipy. Sistemnyj podhod. Telo i dusha. CHast' 2. - M.: 2002.

**ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ  
ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ**

*Ахмерова Н.М.*

*Аликина Ю.Д.*

**Уральский государственный педагогический университет**

*Аннотация.* В статье представлен анализ дидактического потенциала искусственного интеллекта в современном образовании и их значимость в процессе преподавания.

*Ключевые слова:* информационные технологии, самореализация студентов, образование, высшая школа, информатизация образования, искусственный интеллект.

**OPPORTUNITIES OF APPLYING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION**

*Akhmerova N.M.*

*Alikina Y.D.*

**Ural State Pedagogical University**

*Annotation.* The article presents an analysis of the didactic potential of artificial intelligence in modern education and their significance in the teaching process.

*Key words* information technology, students' self-realization, education, higher school, education informatization, artificial intelligence.

Инновации искусственного интеллекта влияют на сферы жизнедеятельности человека, даже те, которые далеки от мира технологий. Так образовательная отрасль, которой человек посвящает, как правило, треть своей жизни, а может и больше тоже начинает претерпевать изменения и активно внедрять системы искусственного

интеллекта в свои образовательные программы. Благодаря этому изменяется роль преподавателя в мире электронной культуры, ведь учителю необходимо идти в ногу со временем, а значит овладевать современными способами донесения информации, обучения и воспитания будущего поколения. Переосмысление и принятие значимости технологий и их роли в образовательных услугах – первый ключ на пути к расширению информационной среды и культуры человека, так как информатизация образования – это довольно сложная современная тенденция, которая связана с внедрением в учебно-образовательный процесс различного рода информационных средств, электронной продукции и новых педагогических технологий, базирующихся на использовании ИКТ в обучении, которые в свою очередь являются плодом искусственного интеллекта [1,с.1]. Рассмотрим первую возможность применения искусственного интеллекта в образовательной среде.

**1.Адаптивное обучение.** Адаптивное обучение представляет собой самые многообещающие возможности в сфере применения искусственного интеллекта в образовательной среде, поскольку каждый обучающийся сможет иметь доступ к отслеживанию своего индивидуального прогресса в процессе обучения, не только в школе, но и в высшем учебном заведении. Плюсы данной технологии — это создание индивидуальной траектории обучения, которая сможет помогать обучающемуся и обучаемому отслеживать освоенность материала по предмету. Иными словами, если обучающийся усвоил тему или раздел курса, то система предложит ему написать итоговую работу, если же имеются пробелы в определённых участках материала, то система оповестит об этом не только самого обучающегося, но и преподавателя. Таким образом, будет возможность видеть точно каждого обучающегося и не идти в спешке по учебному материалу, как часто происходит во многих образовательных учреждениях, где педагог работает на среднестатистического обучающегося, т.е. происходит переформирование учебного процесса под человека (персону), что приводит к появлению персонализированного обучения. При этом искусственный интеллект также может использоваться в интеллектуальных системах обучения.

**2. Персонализированное обучение.** Персонализированное обучение

представляет собой широкий спектр образовательных программ, в которых методика и темп обучения зависят от потребностей каждого обучающегося, его особых интересов и предпочтений. Таким образом, можно увидеть связь адаптивной возможности и персонализированного обучения, ведь оба направления занимаются разработкой индивидуальной траектории обучения, которые способствуют улучшению образовательного пространства и постепенного продвижения обучающегося в теме/разделе курса. Иными словами, искусственный интеллект адаптирует образовательный процесс к индивидуальной скорости обучения каждого и предлагает задания возрастающей сложности, то есть обучение построено на ступенчатом развитии. Такой подход позволяет каждому выбрать комфортный режим: можно учиться как в быстром, так и медленном темпе. В зависимости от уровня, который достиг обучающийся, как было сказано выше, система дает контрольные точки курса, которые эта же система может проверить самостоятельно. Как результат появления такой возможности можно видеть возможность – автоматического оценивания [4].

**3. Автоматическое оценивание.** Уже не первый год в образовательных учреждениях педагоги используют систему автоматического оценивания на основе искусственного интеллекта, то есть компьютерные программы, имитирующие поведение учителей при проверке домашних заданий, или экзаменационных работ. Уникальность системы состоит в том, что она может оценить знания обучающегося, проанализировать ответы, предоставить индивидуальную обратную связь и создать обучающий план с учётом индивидуальных особенностей. Примерами таких систем может служить онлайн платформа – Якласс, где у каждого задания — уникальный вариант и шаги решения, которые помогут обучающемуся освоить материал и научиться на своих ошибках. Из этой же серии – онлайн-платформа Учи.ру, РЕШУ ЕГЭ/ РЕШУ ОГЭ/ РЕШУ ВПР (являются разработками Дмитрия Гущина). Все платформы подходят для ступеней начального, среднего и общего образования, что очень удобно, так как платформа адаптивного характера, а значит, при появлении пробела в знаниях по каким-либо причинам и ситуациям, система может перенаправить обучающегося на необходимый материал, то есть также комбинировать в себе и возможность – интервального обучения [5].

**4. Интервальное обучение.** Образовательная методика с использованием технологий искусственного интеллекта позволяет с особой эффективностью закреплять пройденный материал. Так, например, инженеры, из Польши, создали приложение, которое отслеживает, что именно и когда изучает обучающийся. При помощи искусственного интеллекта данное приложение определяет, когда обучающийся может забыть новую информацию и рекомендует её повторить, таким образом, получить устойчивые знания можно через несколько занятий или коротких курсов. Тем не менее приложение не эффективно, если нет живого источника взаимодействия, которое бы способствовало решению имеющихся вопросов. В этом случае преподаватель, использующий такие приложения, может быть оценен обучающимися по достоинству (современный преподаватель), а значит предлагать использовать подобные приложения как дополнительное средство обучения станет мотивационным средством обучения.

**5. Оценка преподавателя обучающимися.** Учебные заведения обращают внимание на отношение обучающихся к преподавателям и проводят анкетирование. Несмотря на то что бумажные опросники теперь заменили на цифровые, сам процесс обратной связи мало изменился. Однако его пора пересмотреть, потому что отзывы обучающихся являются важными источниками информации. Искусственный интеллект предлагает несколько интересных возможностей для оптимизации этого процесса:

- Чат-боты (например, Telegram-каналы) могут собирать информацию, используя диалоговый интерфейс, имитирующий настоящее интервью. Такой процесс не потребует от обучающегося особых усилий.

- Беседы можно адаптировать под характер обучающегося и видоизменять в зависимости от его ответов.

- Чат-боты могут фильтровать грубые комментарии и личные оскорбления, которые иногда встречаются в формах обратной связи.

**6. Умные кампусы.** В мире существует несколько наукоградов, их цель - создание инновационного пространства, где новейшие передовые технологии присутствуют везде: в процессе обучения, практических занятиях, в промышленных центрах и повседневной жизни как обучающихся, преподавателей, так и жителей этого мини-

города. В научных центрах студенты получают образование, позволяющее получить рабочее место на передовых предприятиях и получить преимущества перед другими претендентами на искомые должности. Умный кампус отвечает на любые запросы, которые — связаны с учёбой и жизнью в студенческом городке: как найти лекционную аудиторию, зарегистрироваться на выбранный курс, получить задания, найти свободное место на парковке или связаться с профессором. В свою очередь, такие компании как IBM, Microsoft, Siemens, CISCO, Nokia и другие находят здесь лучших специалистов. Smart-кампус уже есть в западноавстралийском университете (UWA). Он работает на Watson, суперкомпьютерной системе, созданной в IBM. На сегодняшний день также действует несколько умных кампусов: «Иннополис» в Татарстане, «Сколково» в Московской области, технопарк «Русский» при ДВФУ во Владивостоке. Все, кто проживают в современных мини-городах передовых технологий ставят приоритетным интерес к разработкам в области биомедицины, телекоммуникации и энергетической эффективности [3]. Любое обучение обязательно отождествляется подведением результатов, так называемых контрольных точек/экзаменов. При автоматизации образовательного процесса эта часть завершения обучения начинает входить в разряд дистанционных установок, где у обучающихся появляется возможность дистанционной сдачи экзаменационной работы.

**7. Контроль экзаменационного процесса.** Дистанционное обучение — флагман современного образования. А дистанционные экзамены — его обязательная составляющая. Однако при администрировании такого экзамена возникает серьёзная проблема: как избежать списывания. Контролирующие системы на основе искусственного интеллекта могут установить, сдаёт ли человек тест самостоятельно, и исключить обман [2].

## **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Информатизация образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fb.ru/article/256501/informatizatsiya-obrazovaniya---eto-tehnologii-informatizatsii-obrazovaniya> (дата обращения 01.03.2020).

2. Искусственный интеллект в образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://the-accel.ru/iskusstvennyiy-intellekt-v-obrazovanii-sem-variantov-primeneniya/> (дата обращения 01.03.2020).
3. Кампусы будущего // <https://fb.ru/post/science/2019/3/5/65793> (дата обращения: 12.03.2020).
4. Включение в обучение англоязычных фрагментов с икт-поддержкой как дополнительное средство мотивации студентов вуза к изучению математики // url: <https://cyberleninka.ru/article/n/vklyuchenie-v-obuchenie-angloyazychnyh-fragmentov-s-ikt-podderzhkoy-kak-dopolnitelnoe-sredstvo-motivatsii-studentov-vuza-k-izucheniyu> (дата обращения: 14.03.2020).
5. Оценка готовности системы подготовки будущих педагогов-математиков к переходу на современные технологии преподавания математики на иностранном (английском) языке в вузе // url: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36530287> (дата обращения: 14.03.2020).

## ЧЕГО НАМ ЖДАТЬ ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В БУДУЩЕМ?

*Ахмерова Н.М.*

*Бабкина Е.А.*

**Уральский государственный педагогический университет**

*Аннотация.* В статье излагаются основные подходы и основания к педагогике будущего, которые могут быть полезны молодому специалисту в образовательной сфере. Статья раскрывает новую концепцию воспитания современной российской молодежи. Говоря о педагогике будущего невозможно не коснуться педагогики прошлого, что и отражено автором в данной статье.

*Ключевые слова:* предмет педагогики, практика, педагог, инновации.

## WHAT DO WE EXPECT FROM PEDAGOGICAL SCIENCE IN THE FUTURE?

*Akhmerova N.M.*

*Babkina E.A.*

**Ural State Pedagogical University**

*Annotation.* The article outlines the main approaches and foundations for the pedagogy of the future, which may be useful to a young specialist in the educational field. The article reveals a new concept of education of modern Russian youth. Speaking about the pedagogy of the future, it is impossible not to touch on the pedagogy of the past, which is reflected by the author in this article.

*Key words.* Pedagogy, practice, teacher, future, innovation.

Основы педагогики заложены именно в прошлом. Объектом педагогики также остается воспитание, как сознательно и целенаправленно осуществляемый процесс

и, конечно же, не изменен предмет педагогики - целостный педагогический процесс направленного развития и формирования личности в условиях её воспитания, обучения и образования. Основной и самой важной задачей педагогики будущего является воспитание достойной личности, а воспитать достойную личность не может никто другой, как другая достойная личность. Что же включает в себя педагогика будущего, на что она нацелена, и что от нее ожидать обществу, как в недалеком, так и долгосрочном будущем? На что она опирается? Главной задачей педагогики будущего является духовно-нравственное воспитание личности. Воспитание нравственности всегда было приоритетным делом в любом обществе. Одной из задач школы будущего является формирование нового сознания учителя, ученика и родителя. Изменений, конечно же, не избежать. Без такого комплексного подхода к проблеме невозможно формирование коллектива единомышленников, способных сообща искать пути создания нового человека. В чем заключается искусство воспитания и как его добиться будущему педагогу? Несомненно труд имеет важное значение в формировании личности. Любовь к труду у ребенка необходимо закладывать с детства. Человек должен трудиться, чтобы самореализоваться и стать самодостаточной личностью. Функция педагогики будущего заключается в погружении обучаемых в мир будущего, как в мир развития. Это означает, что настоящее есть пространство, в котором организуется культурный разрыв между прошлым и будущим. Детям с ранних лет необходимо объяснять азы этики, так как становление личности в обществе включает в себя нравственное воспитание.

Современные студенты, по мнению Б. И. Хасана, едут спиной вперед: знают только то, что проехали. Этого недостаточно для развития кругозора современной молодежи. Человек должен заниматься саморазвитием, а не потреблять тот материал, который заложен только в учебной программе. Мы – это люди современного общества, и мы должны идти в ногу со временем и наукой. Возможно, опережать, но точно не отставать от нее. Существует разрыв между образованием из прошлого и жизнью в будущем. Содержанием педагогики будущего является новое как ресурс и результат развития. Это поступательное движение будет скачком к новым достижениям.

На сегодняшний день человек пытается открыть что-то новое, но на каждого

человека нового открытия не так-то просто найти. Следствием этого разворачивается конкурентная борьба. Главным инструментом открытия будущего является мышление, а инструментом практики – развитие. Мыслит человек на протяжении всей своей жизни, и поэтому должен развивать эти два понятия. Чем больше человек мыслит, тем успешнее он социализируется и развивается. А развивается человек на протяжении всей своей жизни. Содержание образования должно включать в себя замыслы о новом и инновациях, под которые нужно разрабатывать новое содержание обучения. Именно этот процесс воспитания должен быть толчком на пути к новым открытиям.

Действия педагога будущего должны быть направлены на будущее обучаемого. Учитель, как источник новых знаний, должен привносить в разум обучаемого новую информацию, чтобы процесс образования совершенствовался и становился интереснее. Педагог будущего должен уметь заложить такой фундамент в развитие личности обучаемого как воспитание духа. Современный мир переживает кризис именно из-за нехватки духовного развития. Следствием этого является неграмотность некоторой части населения, что приводит к незнанию современного мира. А если не знать мир, то, как в нем жить? Экономическое обнищание есть результат обнищания духовного. И если современный человек понимает данную проблему, то он может понять и причину кризиса в стране и увидеть направление, в котором нужно искать спасение. «Ввиду того, что наступила пора людям от низшего сознания перейти к высшему, им даётся новое, соответствующее этой надобности учение, которое расширит их кругозор и поднимет сознание на необходимую высшую ступень» [1], с.243

Впереди нас – Новая эпоха. И чтобы в нее вступить, мы должны принять все ее требования и нормы. Разница между эпохами заключается в росте сознания человека. Каждый человек способен расширять свое сознание. От того, как быстро он встанет на этот путь расширения сознания зависит его заинтересованность в познании. А, как известно, кто способен расширять свое сознание, тот способен расширять свой дух.

Изменения в нашем обществе во многом зависят от революции в образовании. Н.К. Рерих писал, что «для проникновения основами культуры следует обратить внимание на образовательное дело как на самое драгоценное» [5], с. 84. Развитие идей

нового образования может рассматриваться как процесс самоорганизации духовного мира. Система образования должна непрерывно идти вперед и развиваться. Она всегда должна быть нацелена на будущее.

Новые аспекты в образовании объединяют одну общую идею, благодаря которой педагогическое творчество станет стремиться к тому, чтобы новое поколение понимало источник единства и непрерывности всего мира, а себя ощущало частью его. Человек должен выйти за пределы своего понимания мира на простор беспредельных возможностей нового миропонимания. Система образования будущего должна заниматься подготовкой человека знающего и понимающего мир, в котором он живет. Нужно переходить от обучения к воспитанию и понимать под этим формирование механизма выбора ценностей. В сознании каждого человека должны быть заложены базовые ценности, а самое главное, чтобы они были не только заложены, но и развиты. Система образования и воспитания должна быть ориентирована на создание мира гуманных отношений, в котором каждый человек мог бы реализовать свои творческие способности, не подрывая естественных устоев жизни.

Ведущей особенностью современного познания мира является оперирование понятиями в форме законов, теорий, разного рода идей. Но этого недостаточно для объяснения всего бытия. Человек может представить целостную картину мира только лишь при взаимодействии разных видов своего сознания - чувственного и рационального.

Каковы же ориентиры будущей педагогики? Образование и воспитание будущих поколений должно начинаться с самого раннего возраста. А еще лучше, чтобы развитие ребенка происходило еще в утробе матери. Мы стоим на пути инновационных свершений. Все зависит только от нас и последующих за нами поколений. С малых лет необходимо знакомить детей с эволюционными процессами, происходившими в мире ранее, которые должны быть в увлекательной форме, доступно изложены детям в школе, а еще лучше начинать такое развитие с детского сада. Также родители должны быть нацелены на эффективность воспитания в семье и не возлагать эти обязанности на воспитателя, педагога, куратора. Важно, чтобы знания, которые получают дети, были реальным

отражением знаний человечества. Для этого нужно обладать соответствующими знаниями и приводить ребенку примеры реальной эволюции развития мира. Направить сознание в будущее есть задача школы будущего.

Важным в педагогике будущего, по мнению Н.К. Рериха, будет единство просвещения и культуры, так как в обоих понятиях заключена идея и стремление к познанию. Знание должно быть освобождено от условных рамок. Чем больше знание, тем шире и глубже мыслит человек (Н.К. Рерих, 1991).

Акцент в воспитании и образовании можно поставить на гармоничном развитии души и тела. Воспитание только физической стороны человека в ущерб духовной часто выражается в современном обществе чрезмерным увлечением спортом. У современной молодежи нет времени и желания для изучения творчества человеческого. Из-за этого происходит грубость нравов, потеря чувства красоты, что является показателем застоя в познании искусства. Никто не призывает навсегда отказаться от спорта. Нужно иметь чувство меры и быть готовым развивать свое мировоззрение.

Пороком современного человека является стремление к удовольствиям и наслаждениям, из-за чего мы легкомысленнее относимся к жизни. Но действительным наслаждением в жизни является труд. Для профилактики необходимо с самых ранних лет воспитывать в человеке осознание труда как единственного наслаждения в жизни.

Школа будущего, по нашему мнению, должна формировать новое сознание учителя, ученика, и родителей. Без такого подхода к проблеме невозможно формирование коллектива единомышленников, которые смогут найти подход к формированию нового знающего человека. Искусство воспитания заключается в том, чтобы, оберегая индивидуальность ребенка, предоставить ему возможность получить полезное осознание действительности и дать возможность воплотить в жизнь заложенные в нем способности.

А ведь воспитать личность может только личность! Именно от учителя ребенок ожидает рассказы о новом, прекрасном, творческом, мощном, геройском, познавательном. Позитивно творящее правительство должно признать учителя своим помощником и другом и позаботиться о том, чтобы учитель был самым ценным человеком в стране.

Во главе эволюции станет та страна, которая первой осознает важность педагога в решении проблем культуры и образования. Учительство должно стать опорой для следующего за нами поколения.

В заключение можно сделать вывод о том, что в педагогической науке нет стагнации, она постоянно развивается, и приносит мир различными темпами, все больше и больше нового. Педагогика будущего целиком и полностью зависит от тех, кто сегодня работает в учебных аудиториях с будущими специалистами. Чем большим запасом знаний обладает педагог, тем быстрее он приближает аудиторию к развитию, чтобы студенты принимали и осознавали значимость своей деятельности, чувствовали ответственность за свое будущее и могли реализовать свой профессиональный потенциал.

#### **ЛИТЕРАТУРА.**

1. **Клизовский А.И.** Основы миропонимания Новой Эпохи. Минск, 1996.
2. **Николаева Э.К.** Новые дети // Дельфис № 4(36), 2003.
3. **Агни Йога.** В 6-ти томах. М., Русский духовный центр, 1992.
4. **Рерих Н.К.** Нерушимое. Рига, «Виeда», 1991.
5. **Лащенко И.Д.** Гуманистическая педагогика Е.И. Рерих // Материалы 2-й междисциплинарной научной конференции. Ежегодник «Дельфис- 2002». С. 255.

**ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АЛГЕБРЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К  
ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ И К ОЛИМПИАДАМ ПО  
МАТЕМАТИКЕ**

*Ильясов И.И., Нагибина Н.Л., Сумарокова В.Ф.*

**Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова**

**Школа №1505 «Преображенская», Москва, Россия**

***Аннотация.** В статье предложены пути оптимизации процесса обучения математике. Рассмотрен комплекс содержания и средств обучения алгебре в старших классах школы применительно к дополнительному образованию в ходе подготовки к сдаче ЕГЭ и участию в олимпиадах по математике. Даны рекомендации по учету индивидуальных особенностей при обучении математике.*

***Ключевые слова:** математика, подготовка к сдаче ЕГЭ и олимпиадам, индивидуальный подход, психология ученика*

**OPTIMIZATION OF THE PROCESS OF LEARNING ALGEBRA IN PREPARATION  
FOR THE UNIFIED STATE EXAM AND FOR OLYMPIADS IN MATHEMATICS**

*Ilyasov I. I., Nagibina N. L., Sumarokova V. F.*

**Moscow Lomonosov State University, Russia**

**School No. 1505 «Preobrazhenskaya», Moscow, Russia**

***Summary.** The article suggests ways to optimize the process of teaching mathematics. The complex of content and means of teaching algebra in school in relation to additional education in preparation*

*for the exam and participation in competitions in mathematics is considered. Recommendations are given for taking into account individual characteristics when teaching mathematics.*

**Keywords:** *mathematics, preparation for the exam and Olympiads, individual approach, psychology*

Наши опросы о необходимости дополнительного образования в подготовке по определенным предметам к сдаче ЕГЭ и олимпиадам показали высокую востребованность у учащихся старших классов таких предметов как математика, русский язык, обществознание, английский язык. Вопрос формулировался следующим образом: «Вам предлагается оценить полезность (для вас) дополнительных программ образования, которые может предложить школа, по шкале от 1 (совсем мне не нужна) до 10 (очень полезна и крайне интересна для меня)». Средняя оценка для предмета «математика» составила 5,7 (в ряду предметов для повышения общего уровня подготовки) и 5,1 (в ряду предметов для подготовки к олимпиадам). Этот балл достаточно высок, учитывая, что средняя оценка для всех предметов составила 3,8 (в ряду предметов для повышения общего уровня подготовки) и 4,1 (в ряду предметов для подготовки к олимпиадам).

Поскольку дополнительное образование проводится в свободное от основной учебной программы время, необходимо учитывать, что это время достаточно ограничено (2-3 часа в неделю), при этом учащиеся, посещающие кружок по математике, имеют высокую мотивацию работы на результат. Оценка ЕГЭ по математике влияет на получение школьного аттестата и поступление в вуз. Результаты олимпиад влияют как на рейтинг самого учащегося, так и на рейтинг школы в целом. Эти утверждения справедливы и для ЕГЭ. Важно работать над эффективностью учения как понимания языка математики и развитием способностей к освоению этого языка. Это сложная комплексная проблема педагогической психологии, требующая серьезной теоретической проработки и полевых исследований с участием школьных учителей математики. О трудоемкости и непредсказуемости путей оптимизации математического образования в школе педагог-новатор В.Ф. Шаталов писал: «Месяцы, годы, десятилетия, вся жизнь - непрекращающийся поиск, эксперимент, «езда в неизвестное», чтобы из руды фактов,

наблюдений, ошибок, задач и проблем добыть золотинку - прием, который включит в движение мысль ученика, зажжет в нем жажду познания, сделает учение радостным и победным» (Шаталов, с. 5).

Как можно оптимизировать обучение математике? Возьмем более узко алгебру, как основу работы с математическим языком описания реальности.

Мы предлагаем следующие пути оптимизации процесса обучения:

### **1. Работа с содержанием обучения.**

Анализ учебников алгебры за последние 50 лет показал, что не существует систематичного общего курса алгебры, подобно «общей химии» или «общей биологии». Это, на наш взгляд, большое упущение. Именно при подготовке к ЕГЭ и олимпиадам от учащегося требуется системное понимание логики математического языка, умение на этой основе формулировать эвристические гипотезы и выстраивать логику поиска решения.

Необходимо начинать с сути математического языка как абстрактно-символического описания порядка, количественных отношений описания реальности. Ученику нужно ясно показать, какие преимущества для него связаны с освоением этого языка.

Кроме того, необходимо упорядочить и обобщить темы, требующие общепhilosophического понимания смысла математических действий. Так, например, темы «Дроби», «Проценты», «Вероятность», «Координатная прямая», «Единичная окружность и тригонометрия» и другие требуют глубинного понимания единицы как целого и частей этой условной единицы.

### **2. Работа с формой изложения учебного материала.**

Язык математики – язык символов и абстракций. Отсюда возникают чисто психологические трудности. Для многих учащихся с преобладанием конкретно-образного мышления такой язык представляется чем-то оторванным от реальной жизни. Выдающийся математик и философ А.Н. Уайтхед отмечал: «Когда вы имеете дело с чистой математикой, вы вступаете в сферу полной и абсолютной абстракции. Здесь действует лишь одно требование разума: если какие-либо предметы имеют между собой отношения, удовлетворяющие таким-то и таким-то чисто абстрактным

условиям, то между ними существуют и другие отношения, удовлетворяющие иным чисто абстрактным условиям» (Уайтхед, с. 77).

При обучении алгебре важно использовать разные варианты представления данных – абстрактно-символический язык правил дополнять конкретно-образным языком графических выражений этих правил.

Так, например, тема «Прогрессии» может быть показана в трех вариантах – с помощью обычного повседневного человеческого языка, при помощи графика функции и при помощи алгебраической формулы. Необходимо пояснять ученику достоинства и возможности каждого из языков описания одной и той же упорядоченной количественной реальности.

### **3. Работа с вариантами алгебраической логики.**

Важно показать гибкость и вариативность алгебраической логики. Так, одну и ту же задачу можно решать разными способами. Важно дать понимание «оптимальной логики решения конкретной задачи».

Выбор оптимальной логики решения позволяет найти кратчайший путь к получению результата, а, следовательно, увеличить продуктивность ученика за счет сокращения времени решения задачи.

### **4. Работа с закреплением учебного материала.**

Здесь важнейшую роль играют внимание и память.

При отработке определенной логики решения какого-то вида задач необходимо весь фокус внимания направить именно на эту логику, а не на второстепенные операции с числами. В связи с этим, ученику можно давать пользоваться калькуляторами. Когда логика решения будет отработана и закреплена, можно давать ученику решать схожие задачи без калькулятора.

Важно использовать мнемотехнические приемы. Именно такими приемами повышал продуктивность запоминания выдающийся педагог-математик В.Ф. Шаталов. Он разработал систему обучения с использованием опорных сигналов - взаимосвязанных ключевых слов, условных знаков, рисунков и формул с кратким выводом.

Современные компьютерные технологии позволяют оптимизировать процесс

закрепления материала благодаря различным тренажерам. Здесь достижения программированного обучения можно использовать максимально продуктивно.

Кроме того, компьютерные технологии и программированное обучение позволяют каждому ученику работать в своем стиле (программы должны учитывать предпочитаемый стили восприятия и закрепления учебного материала, создавать возможность выбора удобного и понятного изложения для каждого ученика), то есть на практике реализовать принципы индивидуализированной педагогики.

Программированное обучение с использованием компьютерных технологий позволяет создать комфортные условия для получения информации, ее понимания и закрепления в темпе, который удобен конкретному учащемуся.

### **5. Работать с мотивацией ученика.**

Индивидуальный подход в вопросе мотивации может играть ключевую роль. Психодиагностика и психокоррекция могут помочь определить «болевые точки» ученика, установить возможности трансформации и стимуляции к развитию математических способностей и усвоению необходимых знаний. Важно повышать мотивацию достижения и минимизировать мотивацию избегания неудачи каждого конкретного ученика.

Здесь необходимо учитывать основные типы людей, их базовые мотивы: стремления к познанию, к любви и одобрению, к игре, к борьбе и власти, создавать атмосферу максимальной самореализации для каждого ученика. Опираясь на природные предпосылки, нужно дать развиваться всему лучшему.

Работа учителя в зоне ближайшего развития ученика требует от учителя индивидуального подхода к каждому.

### **6. Учитывать индивидуальные особенности аппарата познания учащихся.**

Многие сравнивают процесс приема, переработки и хранения информации человеком с компьютерными программами. От качества программы зависит качество работы с информацией. От изначальной настройки программы зависит стилистика работы программы, а, следовательно, мышления человека. Изучив экспериментально стиль работы с информацией у человека, психологи пришли к нескольким важным

выводам:

Люди различаются по своим возможностям в переработке информации:

- По скорости
- По существенности (выделение главного и второстепенного)
- По уровню обобщенности и систематичности информации, количеству связей, полноте информации
- По степени осознаваемости перерабатываемой информации (осознаваемо, неосознаваемо)
- По формам знаковой презентации в аппарате мышления (образы, символы, искусственные и естественные языки)
- По преобладанию репродуктивности и продуктивности (творческой) в обработке информации
- По вариантам длительности и прочности хранения информации

Рассматривая математические способности школьников математик и психолог Крутецкий В.А. выделяет:

- Способность к обобщению математических объектов, отношений и действий
- Способность к свертыванию процесса математического рассуждения и системы соответствующих действий
- Гибкость мыслительных процессов
- Стремление к ясности, простоте и экономности («изяществу») решения
- Способность к быстрому переключению на обратный ход мысли

#### **7. Развивать межпредметные связи математики и других школьных дисциплин.**

До сих пор вопрос математика как отдельной науки остается открытым. Многие ученые исключают математику из разряда наук, а рассматривают ее как искусство (наравне с музыкой) описания реальности особым языком порядка и количественных отношений. Музыка – символический язык чувств, поэтому перевод музыки в слова и даже в живопись является очень спорным. Математика – символический язык описания миропорядка с его закономерностями и отношениями. Поэтому перевод математических обобщенно-символических формул в конкретную зримую реальность

может лишь служить частным случаем, конкретным примером представления описываемой реальности. Однако, именно в этих примерах учащиеся могут постичь важность и красоту математического описания физических и психических законов.

Важность использования языка математики необходимо демонстрировать при решении как задач других наук (физики, химии, психологии), так и при решении конкретных повседневных бытовых задач.

Информатика как наука о методах сбора, хранения, обработки и анализа информации, отвечающая на вопрос каким образом можно решать специфические вычислительные и информационные задачи с максимальной эффективностью, - имеет прямые связи с математикой. Наш опыт педагогической деятельности показал, что уроки информатики хорошо совмещаются с уроками математики.

## **8. Развивать творческий потенциал учащихся.**

Особенно важно развивать творческие способности для учеников, участвующих в олимпиадах.

Необходимо, однако, не забывать о том, что высокий интеллект не означает высоких творческих способностей.

Научить алгоритмам решения задач ЕГЭ можно практически каждого, все зависит от времени и упорства ученика и учителя. Научить быть творческим гораздо труднее. Творческое решение отвергает стандартные пути, требует другой логики, свободы от заученных стереотипов.

Психологами и математиками разработаны системы эвристических приемов решения задач.

В учебном пособии «Система эвристических приемов решения задач» (Ильясов, 2001) проведена систематизация всех известных эвристических приемов, выделены их семейства, которые соотнесены с фазами решения задач и выстроены в определенную последовательность их использования в процессе решения.

Таким образом, предложенные нами рекомендации по оптимизации средств и форм обучения математике учеников старших классов школы в рамках дополнительного образования должны, на наш взгляд, сработать на результат: успешную сдачу ЕГЭ и

высоких достижений в математических олимпиадах.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. **Ильясов И.И.** Система эвристических приемов решения задач. М., Учебно-методический коллектор «Психология». 2001.
2. **Крутецкий В.А.** Психология математических способностей школьников. М., 1968
3. **Кусаинова М.А.** Личностно-ориентированное обучение: история, теория, технология. Актау, 2008
4. **Нагибина Н.Л.** Познание человека сквозь призму рациональности и иррациональности // Человек. Искусство, Вселенная. М., 2014, № 1, с. 71-76
5. **Уайтхед А.Н.** Избранные работы по философии. М., «Прогресс», 1990
6. **Шаталов В.Ф.** Эксперимент продолжается.- М., «Педагогика»,1989

**«РЕЧЕВЫЕ ГРУППЫ» – КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ  
ОРАТОРСКОГО МАСТЕРСТВА**

***Т.Н. Прокофьева, В.Г. Прокофьев***

**Научно-исследовательский институт соционики, Москва, Россия**

*В статье рассмотрен соционический подход к повышению наших коммуникативных качеств, совершенствованию навыков публичных выступлений. Рассказывается, как можно в этом опереться на знание своей «Речевой группы». Проанализированы и описаны свойства этих четырех соционических малых групп, их значение и рекомендации по применению.*

***Ключевые слова:*** Соционика, малые группы, тетратомия, ораторское искусство, публичное выступление, переговоры.

**«SPEECH GROUPS» - AS A TOOL TO IMPROVE SPEAKERSHIP**

***V.G. Prokofiev, T.N. Prokofieva***

**Scientific Research Socionics Institute, Moscow, Russia**

*The article considers the socionic approach to improving our communicative qualities, improving the skills of public speaking. It tells how one can rely on the knowledge of one's "Speech Group" in this. The properties of these four socionic small groups, their significance and recommendations for use are analyzed and described.*

***Key words:*** Socionics, small groups, tetratomy, oratory, public speaking, negotiations.

**Введение**

Периодически перед всеми, а у кого-то постоянно появляется необходимость о чем-

то проинформировать друзей и близких, убедить партнеров, сотрудников, руководство, побудить слушателей к размышлениям, к действию.

От успешности наших выступлений часто зависит многое: и профессиональное становление, и социализация, и развитие тех или иных взаимоотношений. Для тех, кто осознает для себя важность ораторского ремесла, существуют различные пособия, курсы для повышения навыков публичных выступлений.

Соционика предлагает уникальные методики, основанные на наших природных особенностях, учет которых обеспечивает максимальные скорость и эффективность достижения желаемого мастерства.

Заинтересовавшись этой темой в 2011 году, Т.Н. Прокофьева увидела, что максимальный вклад в эту важную область наших компетенций вносит соционическая тетратомия «Кольца заказа», разделяющая 16 соционических типов на 4 малые группы (МГ), построенные на признаках Аугустиновичюте-Рейнина (ПАР).

Данные группы были описаны в соционике различными исследователями.

- В первую очередь Аушрой Аугустиновичюте как «Кольца Заказа» [Аугустиновичюте А., 1997.]
- Как группа №32 по таблице Г.Р. Рейнина [Рейнин Г. Р. 1986г.]
- Как «Функциональные роли типов в квадрате и соционе» по А.В. Букалову [Букалов А.В. 1996.],
- Как «Группы Инфляции» или «Мобилизации» по В.В. Гуленко [Гуленко В.В., Тыщенко В.П. 1997].

Новый взгляд Т.Н. Прокофьевой привел к тому, что эти группы получили название «Речевые группы». Дальнейшее углубление исследований подтвердило полезность их практического применения. Сознательный учет их влияния помогает не только в значительной степени справиться с естественным волнением выступающего, но и структурировать, организовать и провести выступление с максимальной эффективностью. Эта тетратомия позволяет существенно повысить отдачу нашей вербальной деятельности.

	<b>Процесс</b>	
<b>Квестимность</b>	<b>«Идеологи»</b>	<b>Деклатимность</b>
<b>Экстраверсия</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Широкий охват аудитории</li> <li>• Плавное и немного затрудненное начало речи, постепенный разгон</li> <li>• Диалог с аудиторией, легко перебить</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Общение с заинтересованными лицами</li> <li>• Плавное и немного затрудненное начало речи, постепенный разгон</li> <li>• Монолог, «не остановить», «накрывают голосом» при попытке перебить</li> </ul>
	<b>«Спикеры»</b>	<b>«Редакторы»</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Широкий охват аудитории</li> <li>• Резкое вступление, четкое окончание, «точки» в конце фраз</li> <li>• Монолог, «не остановить», «накрывают голосом» при попытке перебить</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Общение с заинтересованными лицами</li> <li>• Резкое вступление, четкое окончание, «точки» в конце фраз</li> <li>• Диалог с аудиторией, легко перебить</li> </ul>
<b>Деклатимность</b>	<b>Результат</b>	<b>Квестимность</b>
		<b>Интроверсия</b>

Для лучшего понимания работы этого подхода дадим совсем коротко информацию о ПАР (дихотомиях) на которых построена тетрадомия «Речевые группы»:

Эти три признака, как «три кита», оказывают максимальное влияние на нашу речь [Прокофьева Т.Н. 2009]:

### 1. Процесс–Результат (Правые – левые)

- *Процесс* – больше внимания уделяют самому процессу.
- *Результат* – больше внимания уделяют результатам.

### 2. Экстраверсия–Интроверсия

• *Экстраверсия* – направление внимания преимущественно во внешний мир, на объекты.

• *Интроверсия* – обращение внимания преимущественно на внутренний мир и на взаимоотношения с объектами.

### 3. Квестимность–Деклатимность

• *Квестимность* – коммуникация имеет диалоговую форму. Информация излагается в виде вопросов и ответов. Короткие ответы на поставленные вопросы.

• *Деклатимность* – коммуникация имеет монологическую форму. Информация излагается крупными блоками, «вопросы потом». Вопросы риторические, цель которых – подвести собеседника к нужному выводу.

## Описание входящих в тетрадомию малых групп, рекомендации к применению

[Прокофьева Т.Н. 2011.]

### «Идеологи»

Именно они максимально предрасположены к тому, чтобы нести идеи в массы:

- ИЛЭ, ENTP, «Дон Кихот»
- ЭИЭ, ENFJ, «Гамлет»
- СЭЭ, ESFP, «Наполеон»
- ЛСЭ, ESTJ, «Штирлиц»

Они, как процессные, с трудом начинают выступление, поэтому в первый момент могут казаться неподготовленными. Но, если видят отклик (в том числе эмоциональный) от аудитории, то постепенно «распаляются» и дальше уже речь их «льется как песня». Их, как квестимов, легко перебить, при этом они легко возвращаются через некоторое время к «недоговоренным» темам. «Идеологам», как экстравертам, хорошо виден весь зал. Им максимально комфортен формат выступления в режиме диалога, ответов на многочисленные вопросы из зала.

### *Рекомендации «Идеологам».*

- К выходу на публику подготовиться, с кем-то заранее поговорив на тему выступления, т.е. заранее осуществив необходимый «саморазогрев». Чтобы само выступление проходило уже, как продолжение общения и было бы «с колес» ярким и зажигательным. При отсутствии такой возможности хотя бы, просто продышаться и поправить осанку, расправив плечи.

- В самом начале сделать специально подготовленный вброс информации, который с гарантией вызовет отклик аудитории. Это можно осуществить с помощью, проверенной на своем окружении шутки (якобы экспромтом) или, задав с ходу вопрос всей аудитории.

### «Писатели»

Почему именно «писатели»? А кто входит в эту группу?

- Именно здесь псевдонимы типов были выбраны Аушрой Аугустинавичюте среди писателей с мировым признанием:

- СЭИ, ISFP, «Дюма»
- ЛСИ, ISTJ, «Максим Горький»
- ИЛИ, INTP, «Бальзак»
- ЭИИ, INFJ, «Достоевский»

Процессные интроверты, еще и деклатимы. Больше комфорта испытывают, излагая в письменной форме за своим столом, в одиночестве с клавиатурой или ручкой. Если есть тема, если она «выстрадана» и есть хорошая компания, то будут докладывать и устно. В устной речи медленно, постепенно включаются в выступление, при этом не очень активны, обращаются к небольшой, наиболее внимательной части аудитории (два-три заинтересованных лица) или вообще к одному конкретному человеку. Достигнув своего «комфортного ритма», говорят крупными блоками и на попытку перебить их повышают громкость, «накрывая голосом», продолжая развивать свою мысль. Очень не любят, чтобы их прерывали. Не любят вопросов из зала: «Все вопросы после доклада!» В противном случае чувствуют себя дискомфортно, не сразу находят ответ.

#### ***Рекомендации «Писателям»:***

- Сразу активировать аудиторию на проявление хорошего отношения, на поддержку, сказав что-то о себе, например: «Я так люблю эту тему!» или «Выступать у вас мне очень комфортно!».

- И дальше, немного приоткрывая свой бесконечный внутренний мир, периодически вызывать от слушателей обратную «отношенческую волну».

- Применить «рояль в кустах», спровоцировав зал на те вопросы, ответ на которые уже заготовлен. Таким образом можно уменьшить вероятность услышать «неудобные» и неожиданные вопросы.

#### **«Спикеры»**

Самая говорящая, приспособленная к публичным выступлениям группа:

- ЭСЭ, ESFJ, «Гюго»
- СЛЭ, ESTP, «Жуков»

- ЛИЭ, ENTJ, «Джек Лондон»
- ИЭЭ, ENFP, «Гексли»

Результатные экстраверты, еще и деклатимы. Начинают речь четко, энергично, без раскачки. Сразу «берут быка за рога». Создают «напор информации», в который сложно «вклиниться». Лучшие ораторы.

А также самые активные и эффективные «продажники» с хорошо поставленной речью. Как экстраверты – они видят всех, как деклатимы – не дают себя перебить, как результатные формулируют сказанное в терминах уже свершившейся покупки.

#### **Рекомендации «Спикерам»:**

- Разбить выступление на несколько блоков, и в конце каждого специально приостанавливаться, чтобы оценить атмосферу в зале. Можно заранее подготовить для этих пауз несколько вопросов, задать их и, получив ответ, двигаться дальше.

- В этих паузах можно «подзажечь» аудиторию шуткой или заранее продуманной тактикой вовлечения слушателей в короткую двигательную активность.

#### **«Редакторы»**

Группа, не очень-то настроенная разговаривать с людьми:

- ЛИИ, INTJ, «Робеспьер»
- ИЭИ, INFP, «Есенин»
- ЭСИ, ISFJ, «Драйзер»
- СЛИ, ISTP, «Габен»

Входящие в группу типы настроены на результат (прямо здесь и сейчас). Поэтому стремятся предварительно подготовиться, заранее выверить его для себя. И уже «выходя в люди» выступают кратко, по сути. При необходимости включаются в речь довольно быстро и четко, и так же быстро «выключаются», если их перебить. При перебивании замолкают, не возвращаются к недосказанной мысли, считая, что их информация не востребована. Немногословны. У представителей этой группы больше всего недосказанности: «Человек тонкий сам догадается». Речь не очень активная, обращаются не ко всей аудитории, а к немногим людям, вызвавшим их чувства или проявившим явный интерес.

### **Рекомендации «Редакторам»:**

- Короткое выступление – это и экономия ресурсов, и повод к переходу в комфортный для квестимов формат: вопросов-ответов. Помнить, что люди обычно благодарны за краткий формат, ценить в себе это умение. Но не забывать при этом раскрыть тему. Подготовиться, продумать, как не упустить важные моменты. Порепетировать с кем-то из знакомых, спросив, понятно ли изложено.

- Использовать свою способность поддерживать интерес слушателей, приоткрывая свой внутренний мир, мир своего отношения к тем или иным темам, вопросам.

Общие рекомендации для представителей всех речевых групп.

- Перед ответственным выступлением отдохнуть накануне, выспаться, дать себе 2 часа отдыха непосредственно перед началом: «период восстановления». Не зубрить до последнего. Лучше немного отвлечься на что-то приятное.

- Сформировать соответствующий мероприятию эмоциональный настрой.

- Не стоит писать все выступление и учить его наизусть, но можно, и даже необходимо написать 2-3 вводные фразы (и выучить только их). Это особенно важно для прохождения первых одной-двух минут вашей речи.

- Написать краткие тезисы разделов выступления. Они помогут избежать пауз, связанных со сбоем ритма или потерей мысли. По возможности включить их в презентацию или взять с собой на листе бумаги или на карточках.

- Поработать над внешним видом: одежда, обувь, прическа и т.д.

- «Заякорить» себя предметом-символом, связанным с прошлой удачей (реально работающий психологический прием, позволяющий легче справляться с предстартовым волнением).

- Разогреть голос.

- Следить за осанкой, позой, удобством и расслабленностью тела.

### **ЛИТЕРАТУРА:**

Аугустинавичюте А. Теория интертпных отношений // Соционика, ментология и психология личности, 1997. - №№ 1-5.

**Букалов А.В.** Функциональные роли типов в квадре и соционе. // Соционика, ментология и психология личности. №5, 1996.

**Гуленко В.В., Тыщенко В.П.** Юнг в школе. Соционика – межвозрастной педагогике. – Новосибирск: изд-во Новосиб. ун-та, 1997

**Прокофьева Т.Н.** Курс ТИМ-building. Модуль Команда и лидерство. Учебно-практическое пособие. М., 2011.

**Прокофьева Т.Н.** Описание признаков Рейнина. 2009 // Интернет-ресурс НИИ Соционики, <http://socionics.ru/signs-and-groups/priznaky/reyninprizhakikratko>

**Рейнин Г. Р.** Морфология малых групп, 1986г. // Соционика, ментология и психология личности, 1996. - № 3.

#### **SOURCES:**

**Augustinavichyute A.** Theory of intertype relations // Socionics, mentology and personality psychology, 1997. - No. 1-5.

**Bukalov A.V.** Functional roles of types in quadra and socion. // Socionics, mentology and personality psychology. No. 5, 1996.

**Gulenko V.V., Tyschenko V.P.** Jung at school. Socionics - inter-age pedagogy. - Novosibirsk: publishing house Novosib. University, 1997

**Prokofieva T.N.** TIM-building course. Team and leadership module. Training manual. М., 2011.

**Prokofieva T.N.** Description of the signs of Rainin. 2009 // Internet resource of the Research Institute of Socionics, <http://socionics.ru/signs-and-groups/priznaky/reyninprizhakikratko>

**Reinin G.R.** Morphology of small groups, 1986. // Socionics, mentology and personality psychology, 1996. - No. 3.

## УЧЕБНЫЕ ПРОЕКТЫ В ШКОЛЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ, ДИАГНОСТИКИ, КОРРЕКЦИИ И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА УЧАЩИХСЯ

*Пузанкова Н.В. , Сумарокова В.Ф.*

**Школа №1505 «Преображенская», Москва, Россия**

*Аннотация.* В статье рассматриваются уникальные возможности учебного проекта, как метода обучения, глубинного присвоения знаний и личностного роста учащихся. Особое внимание уделяется возможностям дифференцированного подхода к ученику, использованию метода проектной деятельности для консультационной, развивающей и коррекционной работы с детьми. Рассматриваются конкретные примеры учебных проектов с описанием личностной проблематики и психолого-педагогического процесса. Актуализируется роль педагога в проектной деятельности.

*Ключевые слова:* учебный проект, проектная деятельность, дифференцированный подход, личностный рост, обучение, диагностика, коррекция

## LEARNING PROJECTS AT SCHOOL AS A TOOL FOR TEACHING, DIAGNOSTICS, CORRECTION AND PERSONAL GROWTH OF STUDENTS

*Puzankova N. V., Sumarokova V. F.*

**School No. 1505 «Preobrazhenskaya», Moscow, Russia**

*Summary.* The authors of the article discuss the unique possibilities of the educational project, as a method of teaching, that provides more deep acquisition of knowledge and personal growth of students. Particular attention is paid to the possibilities of differentiating approach to the student, the use of the method of project activity for consultation, developing and correctional work with children. Concrete examples of educational projects with description of personality issues and the

*psychological and pedagogical process are considered. The role of the teacher in project activities is analyzed.*

**Keywords:** *educational project, project activity, differentiating approach, personal growth, training, diagnostics, correction*

Учебная проектная деятельность постепенно становится нормой в программе учебно-воспитательной работы современной школы. И это не случайно, так как именно проектная работа позволяет объединить процесс обучения, личностную значимость темы и социальную направленность конечного продукта. В ходе подготовки проекта в сознании ребенка происходит интеграция различных областей знаний, формируются прикладные навыки и умения, так необходимые в современном мире.

Проект синтезирует в себе элементы игровой, познавательной, исследовательской, ценностно-ориентированной, учебной, творческой деятельности, направленный на создание продукта, обладающего субъективной, а иногда и объективной новизной. Это определяет метод проекта. Учебный проект – совместная деятельность учащихся-партнеров, имеющая общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта.

В настоящее время проектная деятельность рассматривается как педагогическая технология, ориентированная не только на интеграцию фактических знаний, но и на их применение и приобретение новых (порой и путем самообразования). В основе проектирования лежит процесс получения необходимой информации, организации и моделирования конечного продукта, оценки ресурсов. В результате проектной деятельности учащиеся должны проявить творческий подход, самостоятельность в поиске, анализе и отборе нужной информации по заданной теме, обрести собственный практический опыт в области исследований. И в результате проделанной работы создать продукт, имеющий значимость, как для самих авторов, так и для окружающих.

Одна из фундаментальных дидактических задач педагогики – создать эффективную связь между передачей и получением знаний. Недостаточно получить «знание» от

учителя. Его надо присвоить, сделать его не только частью своего опыта, но и частью своей личности, своего мироощущения. Вписать в собственную «систему мира». Но... Фактом современной жизни является огромная дидактическая пропасть, в которую с ужасом всматриваются учителя, и от которой с опаской отворачиваются дети. Учитель недоумевает, почему все его преподавательские старания не достигают цели и не дают результата?! А ребенок не понимает, зачем его методично гонят на край пропасти, ведь ему там ничего не нужно!? И лишь неизбежность выпускных экзаменов заставляет нас спешить строить мосты над зияющими пробелами знаний. С психологической точки зрения можно понять и тех и других. Актуализированные ресурсные возможности у всех людей разные, и у детей, и у педагогов. Бессмысленно ученику учить что-либо, если он не понимает, какое отношение информация имеет лично к нему. Далек не каждый учитель считает нужным, да и в принципе способен, доходчиво и убедительно донести до ребенка значимость своего предмета, тем самым, замотивировав его на приложение усилий. К сожалению, с подобной проблемой мы в школе сталкиваемся повсеместно. Если информация касается ребенка только в контексте карательных мер со стороны «старших», то и степень его усилий, и глубина присвоения будет соответствующей. Если же тема изучения интересна ему лично, возникает абсолютно другая ситуация. Его ограничителями становятся только временные рамки, социальные факторы и ресурсные возможности психики и тела.

Окружающий мир переполнен информацией! В условиях глобальной информационной сети добыть ее не представляет большого труда (хотя и требует определенного навыка и опыта!). А вот степень приложенных усилий напрямую зависит от собственного выбора и понимания значимости этой информации, личностной и социальной. Метод проектной деятельности как никакой другой дидактический инструмент создает условия для глубинного присвоения знаний. В ходе проектной работы структурируется, дополняется, интегрируется и творчески перерабатывается весь объем связанной информации.

В нашей школе в проектной деятельности заняты учащиеся всех возрастов. Проектная деятельность начинается с классов начальной школы. Разработаны единое

общее положение о проектной деятельности и критерии для классов начальной школы. В 5 классе учащиеся готовят краткосрочные предметные проекты. А вот ученики 6-8 классов уже в полную силу могут проявить себя в групповых долгосрочных проектах. Участники проектной группы могут быть из разных классов, разных параллелей... Главное, что их объединяет общий интерес – тема проекта. За работой и взаимодействием в каждой проектной группе наблюдает консультант, куратор проектной группы. Куратором может быть учитель-предметник, социальный педагог, педагог-психолог или даже родитель.

Какова роль педагога (куратора) в этом процессе? Он не может формировать личный интерес ученика. Личный интерес может сформировать только сам ученик. Но педагог может создать условия, в которых этот личный интерес будет формироваться и развиваться. Задача куратора в проектной деятельности не передавать свои знания и умения, как это происходит во время урочной деятельности, а лишь направлять деятельность учащихся. При необходимости, он оказывает содействие детям, помогая эффективно пройти все этапы проектной деятельности от выбора темы до защиты. Педагог передает ученикам лишь часть «карты мира», по которой им предстоит пройти самостоятельно. В ходе этого путешествия они должны ответить на возникающие вопросы и разрешить проблемные ситуации самого разного рода. Тем самым достигается целый ряд важнейших образовательных целей:

- формирование критического мышления, выработка аналитического взгляда на информацию;
- формирование навыков исследовательской деятельности, умений приводить в систему результаты полученных исследований;
- формирование углубленного интереса к предмету и межпредметным связям;
- расширение кругозора;
- овладение умением использовать справочную, аналитическую литературу и иллюстративные материалы;
- формирование навыков планирования и прогнозирования своей деятельности.

В проекте может использоваться исследовательская, поисковая, творческая, практико-

ориентированная деятельность. В зависимости от темы и цели проекта определённый вид деятельности может доминировать. Однако, многие школьные проекты предполагают комплексные подходы, совмещающие в равной степени различные виды деятельности.

Проект по содержанию может быть монопредметным (выполняется на материале одного конкретного предмета), межпредметным (интегрируется смежная тематика нескольких предметов), надпредметными (выполняется на стыке областей знаний, выходит за рамки школьных предметов). Очень часто в процессе работы проект из монопредметного перерастает в межпредметный или надпредметный.

Тема, цели, уровень сложности проекта определяет и сроки работы над ним. Реализация проекта, как показывает опыт, может проходить от нескольких недель до нескольких месяцев. А в отдельных случаях проект может дорабатываться и развиваться в течение нескольких лет.

Проектная работа может выполняться как индивидуально, так и группой учащихся. Выбор формы работы прежде всего зависит от индивидуальных особенностей и склонностей ребенка. Однако, для младшей и средней школы групповая форма подготовки проекта имеет больше ресурсных возможностей. Коллективное проектирование создает условия для формирования социально-личностных качеств учащихся. Ребята учатся работать в коллективе: принимать решения и брать на себя ответственность за свой выбор; разделять ответственность и делегировать полномочия; ощущать себя членом команды, осознанно ставя интересы общего дела на первое место в ущерб сиюминутным индивидуальным; анализировать результаты собственной и совместной деятельности. При этом у учащихся вырабатывается свой собственный аналитический взгляд на информацию.

Есть ещё одно неоспоримое преимущество коллективного проекта - коллективный проект позволяет осуществлять дифференцированный подход к учащимся. Каждый ребенок может найти форму и объём деятельности соответствующий его ресурсным возможностям. Разноуровневые задания дают возможность вовлекать в проектную деятельность не только учащихся, успешно успевающих в учебе, но и тех, кому обучение даётся трудно; не только социально активных детей, определившихся со своим

интересом, но и детей психологически конформных, ведомых, тревожных, с проблемами самооценки. Это способствует формированию интереса к учебе, актуализирует творческую активность ребенка, создает условия для личностного роста и развития, повышает веру в себя и свои возможности.

Разработать и провести урок, используя собственноручно нарисованные комиксы, самостоятельно придуманную игру, составить психологический портрет класса, читательский портрет класса, организация волонтерской деятельности, организация и проведение мероприятий, составление меню для похудения подростка, составление рекомендаций по правильному использованию гаджетов, по общению с окружающими, создание виртуального музея... Некоторые ребята предпочитают проекты с элементами исследования. Например, «Парашют для самолета». Старшеклассники могут выбирать между проектом и индивидуальной исследовательской работой.

На протяжении работы над проектом (сентябрь-декабрь) ребята сталкиваются с большим количеством сложностей. Очевидно, что проектная деятельность это погружение в среду, в которой нельзя остаться на том же месте, в стороне, остаться таким, как был раньше. Это покидание «зоны комфорта», которое способствует развитию личности ребенка. Отраднее наблюдать, как на протяжении нескольких лет происходит взросление конкретного ребенка - как им приобретается навык приобретения новых знаний и умений, навык взаимодействия в группе, навык урегулирования конфликтных ситуаций, как у него появляется чувство ответственности, формируются базовые навыки тайм-менеджмента и т.д.

Участие в проектной деятельности открывает большие возможности для консультационной и коррекционно-развивающей работы школьного психолога. Это и дифференциальный подход в процессе формирования проектных групп, и формирование навыков эффективных социальных коммуникаций, опыт презентаций и самопрезентаций ... В рамках данной статьи хочется остановиться еще на некоторых неявных, но высоко значимых для личностного развития ребенка аспектах. Они в первую очередь касаются учащихся средней школы.

Выбор темы проекта не простая задача для ребенка. Очень небольшое количество

детей способны сформулировать свои желания и определить направленность своих интересов. Чаще всего это дети с высокими показателями личностного и интеллектуального развития, хотя их успехи в учебе могут быть, мягко говоря, не стабильны. И таким детям нужна помощь, поддержка и совет куратора. Для большинства же детей в основу выбора темы проектной работы ложатся вопросы, волнующие как говорится «здесь и сейчас». В этом случае сам выбор темы, процесс поиска единомышленников и формирование проектной группы являются, по сути, проективным оценочным инструментом.

Дети со схожей личностной проблематикой подсознательно используют возможности проектной работы для проработки значимых для себя тем. Например, в этом учебном году четыре ученицы 8 класса заявили следующую тему проектной работы - «Ложь...». Со слов преподавателей и классного руководителя для всех троих проблема лжи была актуальна и в контексте учебной деятельности, и в отношениях в семье, и при взаимодействии со сверстниками. «Все лгут! Жить в этом мире и не лгать невозможно» - вот базовый посыл, с которым школьницы пришли к своему куратору (в данном случае педагогу-психологу). В процессе работы над проектом любой сбор группы совместно с куратором или личный разговор превращались в психологическую консультацию с элементами тренинга. Из аморфной и тотальной тема сузилась до проблемы лицемерия. Получили глубинную развертку причины и последствия лжи с опорой на личный опыт. В итоге проектной группой была подготовлена и напечатана брошюра для сверстников «Ложь: причины и следствия лицемерия», которая пользовалась определенным интересом у школьников. На наш искушенный взгляд, брошюра получилась достаточно примитивной и формальной. Они сделали то, на что были способны самостоятельно, но не это главное... Главной и неоспоримой ценностью данной проектной работы является совместное обсуждение волнующих девочек вопросов, рефлексия собственного опыта, часто негативного, и как следствие повышение их собственной осознанности и большей социальной эффективности...

Внутренняя психологическая проблематика проекта не всегда лежит на поверхности. Проективную и трансформационную функцию может выполнять сам процесс поиска решения и полученный в итоге результат. Семиклассников гимназического класса

волновала тема отношения к школе. Проведя опрос среди учеников, они собирались выяснить, почему некоторые из них относятся к школе плохо. В итоге – дать рекомендации учителям, как изменить отношение учеников к школе. Они отстаивали свою тему и взялись за работу с энтузиазмом, но не смогли договориться ни по тексту опросника, ни по интерпретации пилотных результатов. Обратились за помощью к психологу. Первый вопрос, который возникает при обращении, - почему гимназистов волнует данная тема, в чем ее актуальность для них? Первая же консультация у психолога выявила серьезные проблемы учебной самоидентификации и уровня учебных притязаний, ведущую роль эмоций в оценке событий, отсутствие понимания причинно-следственных связей...то есть целый спектр взаимосвязанных вопросов. Это заставило ребят переосмыслить и переформулировать тему проекта. На первый план вышел вопрос взаимосвязи отношения к школе и успешности в учебе. Работа по созданию нового опросника стала самым тяжелым этапом данной проектной работы. А самым неожиданным – полученные результаты. К удивлению самих исследователей результаты опроса учащихся 6 и 7 классов актуализировали личностную позицию ученика. Успешен тот, кто позитивен, деятелен и заинтересован! Однозначность полученных результатов озадачила самих исследователей. Поменялся локус контроля. Исследование не дало информации для рекомендации учителям, но дало пищу для осмысления, как самим исследователям, так и тем, кого они опрашивали.

Невероятно интересной оказалась практика использования метода проектной деятельности при работе с ребенком с ограниченными возможностями здоровья. Мальчик 12ти лет с комплексными нарушениями неврологического и психиатрического характера, имеющий инвалидность. Обучается в общеобразовательной школе по индивидуальной программе. Главная сложность в работе с данным ребенком – высокая истощаемость психики. В учебной деятельности ему никогда «не хватает сил» выполнить задание до конца на удовлетворительном уровне. С трудом формируются причинно-следственные связи. Картина мира носит фрагментарный характер. Не успешность в учебной деятельности, серьезные сложности в формировании социальных контактов приводят к постоянному накоплению отрицательных эмоций, требующих разрядки,

и лишают веры в возможность «нормальной жизни и любви» («Я никому не нужен, кроме мамы!») Познакомившись ближе с этим ребенком, захотелось дать ему опыт целенаправленной, последовательной и успешной деятельности. Структура проектной работы как нельзя лучше подходила для этой цели. В рамках индивидуальных занятий по развитию познавательных процессов был реализован проект «Столовая для птиц». Мальчик сделал две кормушки разной конструкции, декорировал их, разместил на школьном дворе и в течение зимнего периода следил за наличием корма в них. Кроме того он подготовил две презентации, на предзащиту и защиту проекта, и успешно его защитил! Конечно, рядом с ним всегда были педагог-психолог или тьютер. Помогая в работе, требующей лучшей координации, чем та, которой обладает ребенок, или, показывая путь решения проблемы, переключая с одного вида деятельности на другой, они не давали ему остановиться на пути к цели, давали веру в возможность успеха, и тем самым давали так необходимый ему целостный опыт социально-значимого дела. В этом году ребенок побоялся выступить с защитой своего проекта публично перед другими учащимися, но смог защититься перед экспертной комиссией, состоящей из учителей. Выступление было самостоятельным, логически связанным. Он смог ответить на заданные вопросы. Наградой ему было удивление неверующих, похвалы и высокая оценка в дневник. Он первый раз в жизни сделал что-то серьезное от начала до конца хорошо. Это бесценный опыт! На наших глазах за 3 месяца проектной работы мальчик развивался: изучая, пробуя, ошибаясь, отступая, удивляясь и удивляя окружающих, он зарабатывал право быть не изгоем, а полезным и принятым членом общества.

Спектр психологических проблем в школе невероятно обширен. Проектная деятельность дает не только возможность проявить, актуализировать проблему, но и создает уникальные условия для не директивной коррекционно-развивающей работы со школьниками. Работа происходит как бы на втором плане. Нет необходимости выстраивать дополнительные психологические защиты, так как на тебя никто не нападает, ... Дети сами приглашают консультанта разобраться с тем, что уже построено и что мешает им двигаться к цели проекта, которую они выбрали сами. В процессе подобного взаимодействия и происходит чудо присвоения знаний, отработки навыков и

формирования умений. Повышается социальная ответственность и адаптивность детей. А, как следствие, эффективнее достигается базовая дидактическая цель образования – передать знания от учителя к ученику таким образом, чтобы быть уверенным, что они приняты, осмыслены и служат благим целям на пользу личности и общества.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. **Зицер Д.** (не) Зачем (не) идти в школу? – Минск: Дискурс, 2018..
2. Психологические аспекты проектной деятельности: программы, конспекты занятий с учащимися / авт. – сост. Н.Л. Куракина, И.С. Сидорук. – Волгоград: Учитель, 2010.
3. **Яковлева Н.Ф.** Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014.

## РАЗВИТИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ

*Титов А.А.*

**Московский Государственный Психолого-Педагогический Университет,  
Россия, Москва**

*Аннотация.* В статье представлены результаты экспериментального исследования теоретического мышления младших школьников в условиях решения учебных задач на материале понятия кратности числа. Гипотеза исследования: специально организованная учебная деятельность, основанная на решении учебных задач и выполнении учебных действий, обеспечивает формирование основ теоретического мышления младших школьников на материале математики. Основным методическим решением послужила авторская разработка компьютерного психолого-педагогического средства «Поезд». В исследовании приняли участие 10 человек в возрасте от 8 до 10 лет, проведенном на базе ГБОУ города Москвы «Школа №1505 «Преображенская». Посредством различных средств сбора данных и методов математической статистики были выявлены основные характеристики поведения и стратегий детей в рамках игрового процесса. В докладе описаны феномены, свидетельствующие о развитии основ теоретического мышления младших школьников.

*Ключевые слова:* теоретическое мышление, компьютеризованная методика, стратегии игрового поведения, младшие школьники

## DEVELOPMENT OF THEORETICAL THINKING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN USING COMPUTER TOOLS

*Titov A. A.*

**Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia**

**Summary.** *This report describes the results of research which is dedicated to development of theoretical thinking of primary school students during educational tasks solving. The hypothesis of the research is following: special organized educational activity, which is based on educational tasks solving and educational actions promotes basics of theoretical thinking of primary school students on math concepts material. The main method of the research is authoring PC-program «The Train». There were 10 responders (from 8 to 11 years old) from Moscow School №1505. We found out some features of behavior and strategies of students with help of math and computer methods. The report represents phenomenons, which tells about development of theoretical thinking of primary school students.*

**Keywords:** *theoretical thinking, computer-based methods, strategies of game behavior, primary school children*

В нашем исследовании предпринимается попытка развития теоретического мышления младших школьников в условиях работы с авторским компьютерным психолого-педагогическим средством. На сегодняшний день психолого-педагогическую область, в которой развивающее обучение интегрируется в современную образовательную цифровую ситуацию, нельзя назвать достаточно разработанной. Помимо этого, в современной науке отсутствуют методики, исследующие совместно-распределенную деятельность учащихся за компьютером, а также цифровые средства, нацеленные на развитие теоретического мышления.

В связи с этим нами было создано компьютерное игровое средство, сочетающая в себе подход В.В. Давыдова и его последователей, а также идею совместно-распределенной деятельности учащихся. В основу данного средства легло положение о том, что развитие теоретического мышления происходит в условиях решения учебных задач, когда учащимися выявляется обобщенный способ действия. Примененные положения научной школы В.В. Давыдова позволили сконструировать методику, использующую в качестве основного игрового правила понятие кратности числа.

Методы и методики исследования: наблюдение, журнализация, анкетирование (ряд задач на выявление уровня освоения понятия кратности числа, а также список

вопросов, устанавливающих эмоциональное отношение участников эксперимента к совместно-распределенной деятельности и уровень рефлексии), эксперимент (авторская методическая разработка «Поезд»). Выборку составили 10 человек в возрасте от 8 до 10 лет ГБОУ города Москвы «Школа №1505 «Преображенская». Ход эксперимента подразумевал выявление следующих видов данных: аудиозапись диалогов участников, запись с экрана игрового процесса, количество заездов, количество собранных элементов за каждый заезд, структуру собранных составов (внешний вид «поезда»), номера собранных элементов, количество «сцепок» с четными номерами среди собранных элементов, затраченное время на заезд, количество сброшенных заездов (не доведенных до конца), количество «вагонов», собранных по эталону, а также количество пройденных серий. Основной анализ полученных данных заключался в сопоставлении времени заездов пары испытуемых и количества собранных элементов, что, в дальнейшем, соотносилось с полученной информацией в ходе наблюдения.

#### **Основные тезисы по результатам исследования:**

- 1) единообразие структуры поезда на протяжении заездов может свидетельствовать о наличии у детей стратегии планирования движения состава и сбора элементов. Чем более состав в одном заезде схож по структуре с составами из предыдущих заездов, тем более отчетливо прослеживается выработанный у испытуемых план и тем выше уровень навыка управления (таким свойством обладал игровой процесс пары №5)
- 2) длительность заезда говорит о приоритете результата над скоростью. Выбирая более длинный путь движения состава, дети тем самым игнорируют возможность риска. Игровое правило для них выше игрового азарта (наиболее высокими средними значениями заезда обладают пары №4 и №5 со значениями в 45.64 и 67.37 секунд, соответственно)
- 3) помимо наблюдений за детьми в процессе игры, о наличии стратегии и плана у детей в процессе игры свидетельствуют также следующие данные:

	Минимальный по времени заезд (сек)	Максимальный по времени заезд (сек)	Количество заездов	$t_{\text{сред. по всем заездам}}$ (сек)	Среднее количество собранных элементов по всем заездам	Среднее количество собранных вагонов по эталону по всем заездам
Пара 1	1.49	175.62	14	37.27	6.7	2.5
Пара 2	5.03	74.74	9	28.14	5.1	1.4
Пара 3	3.29	107.68	21	36.27	6.4	1.9
Пара 4	2.55	200.07	21	45.64	8.1	3.1
Пара 5	2.76	377.75	15	67.37	6.5	2.6

В ходе эксперимента выяснилось, что к планированию склонны дети более старшего возраста (пара №5, 4-й класс). Более младшие, в свою очередь, увлекаются процессом игры, забывая порой о необходимости соблюдения правила. Анализ данных, представленных в таблице, позволяет сделать вывод, что отношение между средним временем прохождения заезда ( $t_{\text{сред.}}$ ) и средним количеством собранных элементов у пары №5 наибольшее. Это означает, что на сбор одного элемента у них уходило большее количество времени, что, в совокупности с вышесказанным подтверждает предположение о наличии тенденции к планированию у более старших детей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Берцфаи Л.В. Формирование умений в ситуации решения конкретно-практических и учебных задач // Вопросы психологии. 1966. № 6
2. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. М.: Издатель Рассказов А.И., 2004. 304 с.
3. Гузман Р.Я. Роль моделирования совместной деятельности в решении учебных задач: вып. квалификац. работа: диссертация кандидата наук: Направление 19.00.07 «Педагогическая, детская и возрастная психология». М., 1982. 147 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
5. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Оценка метапредметных и личностных образовательных результатов при переходе обучающихся на новый уровень общего образования // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 1. С. 80-88. doi: 10.17759/pse.201924010

6. **Ильясов И.И.** Структура процесса учения. – М.: Издательство МГУ, 1986. 200 с.
7. **Крицкий А.Г.** Психологические возможности организации совместной учебной деятельности школьников с использованием локальных компьютерных сетей // Сб.: Развитие познавательных возможностей школьников в условиях учебной деятельности. Волгоград. 1988. С. 29-35.
8. **Медведев А.М.** Генетико-моделирующий метод и диагностика новообразований учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 91-99.
9. **Рубцов В.В., Высоцкая Е.В., Зак А.З., Янишевская М.А., Улановская И.М.** Динамика метапредметных результатов начального образования на этапе перехода в основную школу // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Том 16. № 3. С. 511-528. doi: 10.17323/1813-8918-2019-3-511-528
10. **Улановская И.М.** Компьютерный пакет методик оценки метапредметных результатов начальной школы // Психологическая наука и образование. 2014. № 6 (2). С. 306-319.
11. **Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.** (2009). Режим доступа: [https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO\\_23\\_10\\_09\\_Minjust\\_3.\\_1\\_.pdf](https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf)

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ИСКУССТВОЗНАНИЯ

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МИССИЯ МЕЦЕНАТОВ И БЛАГОТВОРИТЕЛЕЙ В  
РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ И ИСКУССТВЕ (РУБЕЖНЫЙ ПЕРИОД XIX-XX ВЕКОВ)**

*Шафажинская Н.Е.,*

*Юлина Г.Н.,*

*Рабданова Р.С.*

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования «Московский государственный университет технологий и управления  
имени К.Г. Разумовского (ПКУ) »**

*Аннотация.* Культурную жизнь конца XIX- начала XX веков невозможно представить без такого феномена, как меценатство. В театральной жизни этого периода меценаты, благотворители сыграли значительную роль, способствуя развитию театра и театрального искусства. Меценаты прошлого – это масштабные личности, которые обладали художественным восприятием мира, при этом они не только занимались творчеством, но и оказывали значительную финансовую поддержку развитию, как образования, так и театрального искусства.

*Ключевые слова:* меценат, благотворитель, русское искусство, театр, клуб артистов, русское оперное дело.

**EDUCATIONAL MISSION OF BENEFITORS AND CHARITANTS IN RUSSIAN  
CULTURE AND ARTS (ABROAD PERIOD OF THE XIX-XX CENTURIES)**

*Shafazhinskaya N.E.,*

*Yulina G.N.,*

*Rabadanova R.S.*

**Federal State Budget Educational Institution of Higher Education  
«K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management  
(the First Cossack University)»**

**Annotation.** *The cultural life of the late nineteenth and early twentieth centuries cannot be imagined without such a phenomenon as patronage of arts. In the theatrical life of this period, philanthropists and philanthropists played a significant role, contributing to the development of the theater. Patrons of the past are large-scale individuals who possessed an artistic perception of the world, while they not only engaged in creativity, but also provided significant financial support for the development of both education and theatrical art.*

**Keywords:** *philanthropist, philanthropist, Russian art, theater, club of artists, Russian opera.*

По словам С.П. Рябушинского, «театр – это московская специальность. Жизнь театра тесно переплетается с общемосковской жизнью, и дворянской, и купеческой, и интеллигентской»<sup>1</sup>. Меценатство, безусловно, немислимо и без милосердия. П.В. Власов в книге «Благотворительность и милосердие в России», пишет: «Милосердие развивалось на почве христианской веры, христианство открыло славянам новый мир высоких нравственных ценностей любви и сострадания к ближнему, научило соединять молитву с милостыней, являющихся очистительной жертвой. С древнейших времен развивались и поощрялись дела милосердия»<sup>2</sup>. Меценат максимально погружался в реализацию своих планов, тем самым производя процесс преобразования, модернизации выбранной им сферы, будь то образование или искусство.

Так, выдающийся меценат К.С. Алексеев (Станиславский) вкладывал средства в развитие МХТ, а на канительном заводе организовал любительский театр, чтобы служащие фабрики после рабочего дня не употребляли спиртные напитки. В книге «Моя жизнь в искусстве» Константин Сергеевич много пишет о своих современниках-меценатах, но скромно умалчивает о собственных заслугах. Создавая Московский Художественный театр, он много лет не получал жалования, работая фактически на энтузиазме и огромной любви к актерам и театру.

Александр Александрович Бахрушин создал Введенский народный дом, где

---

<sup>1</sup> Бурьшкин П.А. Москва купеческая. М., 1991 с.203..

<sup>2</sup> Власов П.В.Благотворительность и милосердие в России.М., 2001 с.103.

ставили спектакли для рабочих. На сцене Введенского дома начинал свою карьеру знаменитый актер немого кино Иван Мозжухин, а театр антрепренера Ф.А. Корша в Петровском переулке построен на земле, принадлежавшей А.А. Бахрушину. Нынешний Московский музыкальный театр имени К. Станиславского и В. Немировича-Данченко также построен при финансовом участии Бахрушиных.

При Московском художественном театре (МХТ) было создано кабаре «Летучая мышь», ему покровительствовал один из богатейших молодых купцов Николай Лазаревич Тарасов. Благодаря вкусу, чутью, энтузиазму мецената жанр кабаре достиг совершенства, стал востребованным. Николай Лазаревич сам сочинял номера для программы, он являлся автором звучащих со сцены шуток, которые на следующий день повторяла вся Москва.

К.С. Станиславский высоко ценил Тарасова, который в трудную минуту приходил на помощь художественному театру. «Н.Л. Тарасов, автор многих чрезвычайно талантливых шуток и номеров, один из пайщиков, позднее – член дирекции театров, незаменимый наш друг, выручивший нас крупной суммой в трудную минуту во время наших гастролей в Германии. Сначала они основали (Н.Л. Тарасов и Н.Ф. Балиев) в подвале дома Перцова у Храма Спасителя нечто вроде клуба артистов Художественного театра. Впоследствии образовался театр «Летучая Мышь»<sup>3</sup>.

Известный архитектор Ф.И. Шехтель безвозмездно разработал проект здания МХТ. Важная черта облика мецената тех лет его полная преданность делу, бескорыстность. Так, известный русский предприниматель и меценат Савва Тимофеевич Морозов согласился оказывать помощь МХТ при условии, что его имя не будет упоминаться в прессе. А.А. Бахрушин отказался от предоставляемого дворянского титула за благотворительность.

Важно отметить, что русский театр конца XIX – начала XX вв. развивался благодаря не только материальной, но и творческо-интеллектуальной поддержке. С.И. Мамонтов был не только миллионером, но и ключевой фигурой оперного театра: у С.И. Мамонтова учился режиссер К.С. Станиславский. Савву Ивановича Мамонтова, как и Лоренцо Медичи, называли Великолепным. В отличие от Лоренцо Медичи, Савва Мамонтов не только помогал материально, но и создавал благоприятные условия для обучения и

творчества художников. С.И. Мамонтовым восхищался К.С. Станиславский: «Это он, Мамонтов, провел железную дорогу на Север, в Архангельск и Мурман, для выхода в океан, и на юг, к Донецким угольным копиям. И вот он же, Мамонтов, меценатствуя в области оперы учил, давая артистам ценные указания по вопросам грима, жеста, костюма и даже пения, вообще по вопросам создания сценического образа, дал могучий толчок культуре русского оперного дела: выдвинул Шаляпина, сделал при его посредстве, популярным Мусоргского создал в своем театре огромный успех опере Римского-Корсакова «Садко». Дом Мамонтова находился на Садовой, недалеко от Красных ворот. Он являлся приютом для молодых талантливых художников, скульпторов, артистов, музыкантов, певцов, танцоров»<sup>4</sup>. За что бы он ни брался С.И. Мамонтов, все в итоге превращалось в настоящее искусство. «За свой счет он издает альбом «Рисунки русских художников», вместе с М.К. Тенишевой финансирует журнал «Мир искусства», огромные средства вносит в фонд Музея изящных искусств. В подмосковной усадьбе Абрамцево С.И. Мамонтовым были открыты мастерские, в которых можно было заниматься живописью, скульптурой, керамикой, обмениваться художественно-профессиональным опытом»<sup>5</sup>.

Известный исследователь русской художественной культуры Г.Ю. Стернин указывает, что Абрамцевский кружок, образованный в 1870 году, является новым типом единения творческих личностей, художников. Для русской художественной культуры 1870 год является важным: «...у группы московских художников возникла идея образовывать Товарищество передвижников, другой москвич, крупный предприниматель С.И. Мамонтов покупает у наследников известного писателя С.Т. Аксакова его подмосковное имение Абрамцево»<sup>6</sup>. С.И. Мамонтова тянуло к искусству, и искусство тянулось к нему. Он умел открывать таланты в людях, понимал, в каком направлении человеку надо развиваться, и как помочь ему это сделать.

«Именно Мамонтов открыл Ф.И. Шаляпина, который в его частной опере вырос в

---

<sup>4</sup> 1000 лет русского предпринимательства. Сост. О.Платонова. М., 1995.С. 334-335.

<sup>5</sup> Россия и Европа: диалог культур: Сборник материалов научной конференции Кафедры истории культуры и музееведения МГУКИ.М., 2010.с.41.

<sup>6</sup> Стернин Г.Ю. Художественная жизнь России второй половины XIX века. М.1997.

подлинного художника сцены, в его домашних спектаклях впервые сыграл К.С. Алексеев, будущий знаменитый актер и режиссер К.С. Станиславский. Мамонтов первый поверил в талант Н.А. Римскаго-Корсакова, способствовал пробуждению его творческой энергии. Н.А. Римскаго-Корсаков создал для Частной оперы «Царскую невесту» и «Сказку о царе Салтане»<sup>7</sup>. Частную оперу Мамонтов создает на свои деньги. Вложив огромные средства в культурные проекты, он не получал никакой материальной выгоды, им двигала любовь к искусству, к культурной традиции. Частная опера возрождала интерес к русскому национальному искусству, с учетом новейших тенденций того времени.

Савва Иванович Мамонтов пригласил лучших оперных исполнителей. «Можно сказать определенно – ни один театр (как оперный, так и драматический) не сотрудничал одновременно и с лучшими исполнителями, и с композиторами, художниками, как это было в Частной опере С.И. Мамонтова»<sup>8</sup>. Поистине это был праздник русской культуры. Мамонтов «творил» в Частной опере. Он был одновременно и актером, и драматургом, и певцом. С.И. Мамонтов создал новый тип музыкального театра, его можно заслуженно назвать реформатором русского музыкального театра. Мамонтов создал новую систему, которая противостояла старой академической. Академическая репертуарная система часто работала против мастера, не давая ему раскрыться и реализоваться (так было с Шаляпиным).

В.М. Васнецов на сороковой день после смерти С.И. Мамонтова, говорил: «Нужны личности не только творящие в самом искусстве, но и творящие эту атмосферу и среду, в которой может жить, учиться, процветать и совершенствоваться искусство. Таковы были Медичи во Флоренции, папа Юлий II в Риме и все подобные им творцы художественной среды в своем народе. Таким был и наш почтеннейший друг Савва Иванович Мамонтов»<sup>9</sup>.

Меценат-старообрядец П.П. Рябушинский перефразировал французскую

---

<sup>7</sup> Россия и Европа: диалог культур: Сборник материалов научной конференции Кафедры истории культуры и музееведения МГУКИ.М., 2010. С.42.

<sup>8</sup> Аронов А.А. Золотой век русского меценатства. М., 1995. С.33.

<sup>9</sup> Стасов В.В. Письма к деятелям русской культуры. Т.2. М., 1967. С.158.

поговорку «знатность обязывает» на «богатство обязывает». По этому принципу жили многие меценаты. Часто мецената не ценили как личность, а использовали его как спонсора. После разорения С.И. Мамонтова практически все забыли о нем, только А.А. Бахрушин не забывал и поддерживал своего старого приятеля. Савва Иванович был человеком незаурядным, благодаря его поддержке и участию многие молодые таланты смогли раскрыть себя. Критик В.В. Стасов хорошо знал Мамонтова и понимал, что это, безусловно, талантливый человек: «С.И. Мамонтов был натура художественная, в молодости занимался даже, и не без успеха, скульптурой (в 1871 году он вылепил очень хороший бюст со своего приятеля, одного из талантливейших русских архитекторов, В.А. Гартмана); он очень любил музыку, был немного и сам композитором, сочинял театральные пьесы. Впоследствии, не удовлетворяясь московским казенным оперным театром, слабым, бесцветным и бесхарактерным, он организовал на свои средства целый русский оперный театр и на это предприятие потратил громадные суммы»<sup>10</sup>. В.В. Стасов в этой характеристике указал **на главный феномен русского меценатства конца XIX – начала XX веков: это была полная самоотдача, в служении служение образованию и искусству** (Стасов, 1954).

С.И. Мамонтов всегда тянулся к прекрасному, он имел хороший музыкальный вкус: «Мамонтов готовился сам быть певцом, проделал в Италии очень солидную музыкальную подготовку. Вообще, это был человек очень хорошего и тонкого вкуса»<sup>11</sup>. Чтобы стать хорошим меценатом в области искусства нужно иметь «воспитанный» эстетический вкус. Недаром, певцы «Мамонтовской Частной Оперы» обязательно посещали по наставлению Саввы Ивановича художественные выставки; певцы, для лучшего исполнения партий, обязательно погружались в историческую эпоху данной оперы.

В воспоминаниях Шаляпина есть описание того, как происходило художественное воспитание. Федор Иванович не сразу понял вкус к живописи, до бесед с Мамонтовым

---

<sup>10</sup> Стасов В.В. Статьи и заметки, не вошедшие в собрание сочинений. М. 1954. С.187-188.

<sup>11</sup> Шаляпин Ф.И. Маска и душа: Мои сорок лет на театрах. М., 1989. с. 97.

он признавал только реализм. Мамонтов показал ему иную живопись - картины М.А. Врубеля. «Вот, Феденька, - указывал он на «Принцессу Грезу», - вот эта вещь замечательная. Это искусство хорошего порядка. А я смотрел и думал: - «Чудак наш меценат. Чего тут хорошего? Наляпано, намазано, неприятно смотреть. То ли дело пейзажик, Яблоки как живые, - укусить хочется»<sup>12</sup>. В тот момент Шаляпин не понял живопись М. Врубеля, но постепенно Мамонтов начал показывать Шаляпину высокие образцы живописи, познакомил с крупными художниками, И. Левитаном и другими.

Меценат – по своей ментальности, психологии, эстетическому восприятию и отношению к миру – это человек широкой натуры, который стремится к самореализации в помощи талантливым творческим людям, их становлению. К.С. Станиславский заметил очень важную вещь, часто меценат помогал той области искусства, к которой он сам был склонен. Меценат с художественными наклонностями собирал живопись и дружил с художниками. Тот, у кого был хороший голос и актерские дарования, помогал, или сам устраивал оперу, музыкальный театр. Меценаты были талантливыми предпринимателями, которые смогли во много раз увеличить семейный капитал.

Важно отметить, что современное представление о предпринимателе порой окрашено негативными чертами. Считается, что это человек с низким уровнем общей культуры, который привык к праздной жизни и культурой не интересуется. Иначе в дело обстояло с купцами – меценатами, о чем можно судить по воспоминаниям купца П.А. Бурьшкина «Москва купеческая» и певца Ф.И. Шаляпина «Маска и душа». В указанных произведениях русское купечество предстает как сословие трудолюбивое, умное, деятельное, образованное, понимающее толк в искусстве. Ученый-историк А.Н. Боханов поднимал вопрос о «социально-духовной эволюции купца-миллионера»<sup>13</sup>. Об этом же пишет Ф.И. Шаляпин в своей книге «Маска и душа»: «А то еще российский мужичек, вырвавшись из деревни смолоду, начинает сколачивать свое благополучие будущего купца или промышленника в Москве. А там, глядь - у него уже лавчонка или заводик. А потом гляди он уже первой гильдии купец. Подождите, его старший сын

---

<sup>12</sup> Шаляпин Ф.И. Маска и душа: Мои сорок лет на театрах. М., 1989. с.98

<sup>13</sup> Корупаев А.Е. Русская культура и меценаты в конце XIX и XX веков. М. 1994.с.4

покупает Гогенов, первый везет в столицу Матисса. А мы, просвещенные, смотрим со скверно разинутыми ртами на всех непонятных еще нам Матиссов, Мане и Ренуаров и гнусаво - критически говорим: «Самодур...» А самодуры тем временем потихоньку накопили чудесные сокровища искусства, создали галереи, первоклассные театры, настроили больниц и приютов и школ на всю Москву»<sup>14</sup> .

---

<sup>14</sup> Шаляпин Ф.И. Маска и душа. М. 1989.с.98.

**ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ МИССИЯ МЕЦЕНАТОВ И БЛАГОТВОРИТЕЛЕЙ В  
РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ В КОНЦЕ XIX И В НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ**

*Шафажинская Н.Е.,*

*Юлина, Г.Н.,*

*Рабданова Р.С.*

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования «Московский государственный университет технологий и управления  
имени К.Г. Разумовского (ПКУ)»**

*Аннотация.* Культурную жизнь конца XIX- начала XX веков невозможно представить без такого феномена, как меценатство. В театральной жизни этого периода меценаты, благотворители сыграли значительную роль, способствуя развитию театра. Меценаты прошлого – это масштабные личности, которые обладали художественным восприятием мира, при этом они не только занимались творчеством, но и оказывали значительную финансовую поддержку развитию, как образования, так и театрального искусства.

*Ключевые слова:* меценат, благотворитель, русское искусство, театр, клуб артистов, русское оперное дело.

**EDUCATIONAL MISSION OF PATIENTS AND CHARITANTS IN RUSSIAN CULTURE  
AT THE END OF THE XIX AND AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES**

*Shafazhinskaya N.E,*

*Yulina G.N.,*

*Rabadanova R.S.*

**Federal State Budget Educational Institution of Higher Education  
«K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management  
(the First Cossack University)»**

**Annotation.** *The cultural life of the late nineteenth and early twentieth centuries cannot be imagined without such a phenomenon as patronage of arts. In the theatrical life of this period, philanthropists and philanthropists played a significant role, contributing to the development of the theater. Patrons of the past are large-scale individuals who possessed an artistic perception of the world, while they not only engaged in creativity, but also provided significant financial support for the development of both education and theatrical art.*

**Keywords:** *philanthropist, philanthropist, Russian art, theater, club of artists, Russian opera.*

**Меценаты XIX и XX вв., думали об умножении культурного богатства страны, его сохранения и образовательного потенциала для последующих поколений.**

Савва Иванович Мамонтов на свои деньги создал первую русскую частную оперу, творчески реформировал оперный театр. Это был разносторонний человек: он писал стихи, пьесы, оперные либретто, делал переводы, занимался скульптурой. Мамонтов открыл для сцены русского гения Ф.И. Шаляпина – именно благодаря режиссерскому чутью Мамонтова Шаляпин смог создать яркие сценические образы, принесшие ему мировую славу.

Федор Иванович Шаляпин охватил практически все главные области попечения меценатов. Они собирали, а потом отдавали в дар городу коллекции картин, фарфора и т.п. Во многих семьях стремились не к тому, чтобы найти наследников среди своих, а сделать так, чтобы коллекция еще при жизни стала народным достоянием, чтобы любой человек мог любоваться произведениями искусства. Эти люди были украшением своей эпохи. «В дореформенной России отечественный предприниматель был чрезвычайно стеснен в возможностях самореализации личности»<sup>1</sup>. Единственное, на что жертвовали в то время, - это на строительство церквей и их благоустройство, или на помощь армии в военное время.

Игорь Грабарь писал о С.И. Мамонтове: «Значение его, заключалось в том, что

---

<sup>1</sup> Филаткина Н.А. Династия Бахрушиных: эволюция московских предпринимателей XIX – начала XX в. М., 2006.с.10.

он, увлекаясь сам, увлекал и других, радуясь появлению каждого нового яркого дарования, неудержимо заражая своей радостью окружающих. Создавалась, какая-то вечно-восторженная атмосфера, все верили в свои силы, и вокруг него кипела живая, дружная радостная, большая работа. Заслуги этого человека перед русским искусством, особенно в области образования, музыки и живописи огромны»<sup>2</sup>. Благородное дело С.И. Мамонтова продолжил меценат Сергей Иванович Зимин, открывший свой частный оперный театр.

Благодаря вкладам С.Т. Морозова Московский Художественный театр был спасен от закрытия. Он был предан этому театру, был для него родным домом, театр его увлекал. Савва Тимофеевич был образованным купцом: он окончил Московский университет, а в Англии он учился навыкам производства на местных ткацких фабриках. Характер у Саввы Тимофеевича был бойкий, энергичный. Запросы Саввы Тимофеевича в быту были весьма скромны. По воспоминаниям А.М. Горького: «...можно даже сказать, что по отношению к себе он был скуп, дома ходил в стоптанных туфлях, а на улице я его видел в заплатанных ботинках»<sup>3</sup>. Коллекционированием он не интересовался, собирательство его не привлекало и не интересовало. Картины он приобретал для украшения обстановки дома. С.Т. Морозов фактически помог Московскому Художественному Театру на заре его становления, о чем было сказано выше.

Такие меценаты как А.А. Бахрушин, С.И. Мамонтов, С.Т. Морозов и другие плотно вошли в систему культуры того времени. Все самые яркие культурные проекты были осуществлены при их участии. Эти люди считали своим долгом быть полезными Отечеству. Они понимали, что такое культура, они были воспитаны на хороших культурных образцах литературы, театра, музыки, живописи.

Вокруг каждого крупного мецената складывались литературные салоны, кружки. А.А. Бахрушин устраивал у себя в особняке на Лужнецкой улице по субботам концерты, в которых участвовали актеры Малого и Художественного театров, известные певцы, художники, коллекционеры.

---

<sup>2</sup> Грабарь И.Э. Моя жизнь. М, 2001. С.19-21.

<sup>3</sup> Леванов Б.В. Российские меценаты и благотворители 19-20 вв.М.,2010. С.92.

В доме С.И. Мамонтова собирались художники. «В семидесятых годах дом С.И. Мамонтова сделался истинно русским художественным центром в Москве. Дружеские собрания, художественные беседы, чтение книг и журнальных статей, интересовавших всех членов этого молодого талантливого общества – все настраивало новых художников на творения важные и оригинальные»<sup>4</sup>. Мамонтов чувствовал художников, понимал их эстетические и культурные потребности. Поэтому и «...иные из них получали заказы по душе, такие, которые всего более шли к их натуре, фантазии и художественным стремлениям. Васнецов в течение семидесятых и восьмидесятых годов написал специально для Саввы Ивановича картины: «Битва Скифов», «Витязь на распутье», «Ковер-самолет»»<sup>5</sup>.

А.А. Бахрушин выходец из купеческого рода кожевенной слободы, был увлечен театром с детства. Это увлечение сыграло огромную роль в судьбе прославленного мецената. Он был настолько захвачен театральным коллекционированием, что все семейные выезды за границу превращал в погоню за экспонатами. Дом, где жил Бахрушин со своей семьей от полуподвальных помещений до верхних этажей был заставлен коллекциями.

Некоторые меценаты в итоге разорялись, и под конец жизни жили очень скромно, распродавая остатки былой роскоши. Коллекционировали все подряд. Известно, что А.А. Бахрушин собирал музыкальные инструменты, японские предметы быта. Часто этот процесс начинался со случайной покупки. Так возникали многие коллекции, позже ставшие крупными музеями. Третьяковская галерея и Театральный музей имени А.А. Бахрушина начинались с покупок на «блошином рынке». Невероятно, но благодаря пари Бахрушин создал крупнейшую театральную коллекцию в России.

Выходец из купеческого сословия по фамилии Куприянов собирал театральные вещи (афиши, программки, изображения актеров). При этом он очень гордился своим увлечением и хвастался им при любом удобном случае. Окружающие поддержали спор, и было заключено пари»<sup>6</sup>. *В итоге Бахрушин опередил соперника, и выиграл спор.*

---

<sup>4</sup> Стасов В.В. Статьи и заметки, не вошедшие в собрание сочинений. М. 1954.с.65.

<sup>5</sup> Там же.с.65.

<sup>6</sup> Бахрушин Ю.А. Воспоминания. М., 2012 с.49.

Постепенно его коллекция росла и приумножалась. Бахрушин стал первым крупным театральным коллекционером – ни до, ни после такой личности как Бахрушин мы не встречаем. Бахрушин появился в нужное время и сделал очень полезное дело: он увековечил труд актера, режиссера, он увековечил дух театра времен П.С. Мочалова, М.С. Щепкина, М.Н. Ермоловой. До революции Бахрушин передал свой музей в ведение Императорской Академии наук. Это помогло Бахрушину и после Октябрьской революции заниматься своим любимым делом. Слава о музее росла, многие специально приезжали посмотреть на знаменитую коллекцию. Известные актеры, деятели театра России и зарубежья несли в дар музею театральные реликвии. В 1918 году музей был национализирован, а Бахрушин стал его директором.

Известно, что А.А. Бахрушин увлекался музыкальными инструментами народов мира. *Благодаря коллекции музыкальных инструментов А.А. Бахрушина образовался Музыкальный музей имени Глинки.* Любопытный факт: будучи миллионером, Александр Бахрушин, экономил на извозчике. А парадных костюмов долгое время имел один или два. Экономия была у купца в крови. Торговаться купец учился примерно тогда, когда начинал помогать родителю в его деле. Со временем купец переборол себя, он даже начинал ощущать потребность в искусстве. Торговаться он не прекращал, но делал это, не ущемляя прав художника.

В контексте темы русского меценатства и благотворительности назовем и Козьму Терентьевича Солдатенкова, который происходил из рода купцов-старообрядцев. Образование у него было начальное, он знал лишь грамоту. Но при этом, благодаря чистой вере и высокой нравственности, Солдатенков употребил свои капиталы во благо, оставив свое имя мецената восхищенным потомкам. С детства Козьма Терентьевич помогал отцу в лавке, а внешне он был похож на европейца; женился на француженке. Парадокс, но человек, выросший на окраине, отличался хорошим вкусом и академическими знаниями. Актер М.С. Щепкин близко его знавший, вспоминал: « ... родился и вырос в очень грубой и невежественной среде Рогожской окраины Москвы, не получил никакого образования, еле обучен был русской грамоте и всю юность провел в «мальчиках» за прилавком своего богатого отца, получая от него

медные гроши на дневное прокормление в холодных торговых рядах»<sup>7</sup>. Жена его была француженка, изъяснялась только на французском языке, а Козьма Терентьевич кроме русского других языков не знал. Он всегда тянулся к людям интеллектуальным, хотел узнавать что-то новое. Это натолкнуло его на мысль, что **нужно просвещать народ**. На собственные деньги К.Т. Солдатенков открыл издательство. Благодаря замечательному меценату массовый читатель мог ознакомиться с трудами историков своего времени, что, несомненно, имело большой образовательный потенциал.

К книгоизданию Солдатенков относился ответственно, выпуск книги был для него сродни появлению на свет ребенка. Он ставил эту деятельность выше всего на свете. В моменты отдыха Козьма Терентьевич думал уже о новых изданиях. Книги, выпускаемые К.Т. Солдатенковым, были доступны массовому читателю, а некоторые книги продавались по очень низким ценам.

Главной задачей было принести как можно больше пользы русскому народу, чтобы они, как К.Т. Солдатенков, знали историю, философию, культуру, любили свою Родину и трудились во благо родного Отечества. Многие его называли «Козьма Медичи», сравнивая его с великим меценатом эпохи Возрождения. Так же, как Козимо Медичи, он помогал писателям. Известнейшие русские литераторы – Н.А. Некрасов, Н.Г.Чернышевский, И.Е. Забелин – многим обязаны Солдатенкову.

Как правило, имение, котрым владел тот или иной меценат, благотворитель, постепенно становилось **культурным центром**, художественным салоном. У К.Т. Солдатенкова было имение в Кунцево, где часто можно было встретить выдающихся деятелей культуры и искусства.

Навсю Москву славились его собрание русской и зарубежной живописи. «Вся Москва его (музей Солдатенкова) знала и им любовалась – П.М. Третьяков в числе других», - писал В.В. Стасов о солдатенковском собрании»<sup>8</sup> (В.В. Стасов, 1957) Коллекция картин Солдатенкова считалась второй по величине после собрания Третьякова. После смерти

---

<sup>7</sup> Полунина М., Фролов А. Коллекционеры старой Москвы. М., 1997 с.305.

<sup>8</sup> Полунина М., Фролов А. Коллекционеры старой Москвы. М., 1997 с.308.

Козьмы Тереньевича его коллекция перешла в дар Румянцевскому музею. Напомним: на средства мецената и благотворителя К.Т. Солдатенкова была построена знаменитая Боткинская больница. Многие специалисты считают, что именно Солдатенков заложил основу для **«золотого века русского меценатства»**, начавшегося с последней трети XIX в. - начале XX в. Он наглядно и предметно показал, как можно эффективно, с максимальной пользой для государства, развивать дело благотворительности - не для собственно удовольствия, а для блага людей.

Таким образом, меценатство в русской культуре и искусстве сформировалось как уникальный феномен благотворительности и подлинного служения **Истине, Добру, Знанию и Красоте** – тем непреходящим ценностям, которые всегда венчали образ русского интеллигента, патриота, ценителя и хранителя национального культурного достояния.

ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННАЯ  
МЕДИЦИНА

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АППАРАТНО-ПРОГРАММНОГО  
КОМПЛЕКСА SCHUHFRIED В ДИАГНОСТИКЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ  
ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ**

**(разбор случая)**

*Русских О. А., Банникова Н. А., Бронников В. А.*

**Государственное автономное учреждение здравоохранения Пермского края**

**«Городская клиническая больница №4» г. Пермь**

**Государственное бюджетное учреждение Пермского края**

**«Центр комплексной реабилитации инвалидов», г. Пермь**

**Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
профессионального образования «Пермский государственный медицинский  
университет имени академика Е.А. Вагнера» Министерства здравоохранения**

**Российской Федерации, г. Пермь**

***Аннотация:** в данной статье рассмотрен опыт применение аппаратно-программного комплекса SCHUHFRIED в диагностике высших психических функций ребенка после перенесенной операции на головном мозге. Показана возможность оценки динамики восстановления ВПФ с использованием как классических нейропсихологических проб, так и комплекса SCHUHFRIED.*

***Ключевые слова:** высшие психические функции, нейропсихологическая диагностика, аппаратно-программный комплекс SCHUHFRIED.*

**POSSIBILITIES OF USING THE HARDWARE AND SOFTWARE COMPLEX  
SCHUHFRIED IN THE DIAGNOSIS OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS IN  
CHILDREN**

**(analysis of the case)**

***Russkikh O.A., Bannikova N.A., Bronnikov V.A.***

**State Autonomous healthcare institution Perm region**

**« City clinical hospital № 4», Perm**

**State budgetary institution of the Perm region**

**«Center for comprehensive rehabilitation of persons with disabilities»**

**The state budget educational institution of higher professional education**

**«Perm state medical university named after Academician E.A. Vagner»**

**of health's Ministry of Russian Federation, Perm**

***Abstract:*** *this article describes the experience of using the SCHUHFRIED hardware and software complex in the diagnosis of higher mental functions of a child after undergoing brain surgery. It is shown that it is possible to evaluate the dynamics of recovery of VPF using both classical neuropsychological tests and the SCHUHFRIED complex.*

***Keywords:*** *higher mental functions, neuropsychological diagnostics, hardware-software complex SCHUHFRIED.*

Изучение высших психических функций (ВПФ) является важным для понимания и уяснения всех сторон личности ребенка. Понятие развития высших психических функций в применении к психологии ребенка – одно из центральных понятий (Выготский Л. С., 2005).

Ушинский К. Д. изучая психологические и логические основы обучения, рассматривал процессы памяти, внимания, воображения, мышления и установил,

что успешность обучения достигается при определенных показателях развития этих психических функций.

Исходя из чего актуальной темой является грамотная диагностика высших психических функций, выявление их несформированности или нарушения в результате заболеваний и травм.

В психологической диагностике ВПФ в дополнение к традиционной оценке могут использоваться современные компьютерные технологии, одной из таких является аппаратно-программный комплекс SCHUNFRIED (Бронников В. А., 2018).

Диагностическая психологическая система SCHUNFRIED (Австрия) предназначена для оценки психологического и нейропсихологического состояния обследуемого.

Данная система состоит из 3-х блоков:

- 1) Vienna Test System.
- 2) CogniPlus.
- 3) Biofeedback 2000.

Система тестирования Vienna (VTS) представляет собой надежное средство для проведения психодиагностических измерений и определения индивидуальных черт характера в контексте психологической оценки. Ее использование в процессе психодиагностики гарантирует максимальную объективность, высокую эффективность и защиту от ошибок в расчетах.

Специалистами компании SCHUNFRIED были предложены следующие характеристики для объективного тестирования:

#### **Когнитивные**

- внимание и концентрация
- память
- восприятие
- логическое мышление
- общение

#### **Психомоторные**

- время реакции

- координация рук
- мелкая моторика

### **Поведенческие и личностные**

- эмоциональный самоконтроль
- поведенческая надежность
- самостоятельность
- ответственность.

В настоящее время системы тестирования и коррекции комплекса SCHUNFRIED, используются главным образом, в следующих областях:

- клиническая психология и психология здоровья;
- нейропсихология;
- психология работников;
- транспортная психология;
- авиационная психология;
- спортивная психология;
- образовательная психология. (Дымочка М. А. и др., 2016).

Используемые тесты включают инструменты для измерения базовых психических функций, таких как, внимание, память, моторика, управляющие функции, обеспечивающие надежные результаты. Прежде всего, тесты используются для получения объективного описания функциональных расстройств. По результатам тестирования могут применяться коррекционные программы на данном комплексе, в том числе с биологической обратной связью.

### **Описание случая**

#### **Мальчик 9 лет.**

При первичном осмотре мама рассказала, что у ребенка восстановительный период после оперированной глиомы левой височной области. Со слов мамы в послеоперационном периоде у ребенка выросла тревога, сама мама связывает это с изменением образа жизни, запретом заниматься спортом, сокращением социального

взаимодействия. Исходя из беседы и диагностики на момент осмотра эмоциональных нарушений у ребенка выявлено не было.

Результаты первичного обследования: при проведении пробы на динамический праксис кулак-ребро-ладонь, прослеживается замедленное воспроизведение позы и поиск нужной позы, трудности по переключению с одного элемента на другой.

По тесту запоминания 10 несвязанных по смыслу слов, Лурия А.Р., объем слухоречевой памяти при непосредственном воспроизведении составляет 6 слов. Объем удержанных и воспроизведенных слов, один час спустя, составляет 5 слов.

По результатам корректурной пробы (тест Бурдона), устойчивость и переключаемость внимания находятся на среднем уровне.

По результатам методики «Узнавание фигур» А.Н. Бернштейна, прослеживается средний уровень развития зрительной памяти.

При первичной психологической диагностике на аппарате SCHUNFRIED по данным методик (2 HAND, TOL, RT, DT, INHIB) было выявлено ослабление функций внимания, снижение пространственной ориентации, зрительно-моторной координации, а также снижение мыслительных процессов и исполнительных функций.

Средняя продолжительной выполнения подхода пациентом составила 70 секунд. Максимальное количество допущенных ошибок - 10.

Таким образом у данного ребенка на первом месте выходят нарушения произвольного внимания и исполнительных функций, также выявлены легкое нарушение памяти и динамическая апраксия.

Учитывая ослабление произвольного внимания по модально-неспецифическому типу, нарушение сукцессивных функций, снижение общего активационного фона, неравномерную динамику выполнения заданий в тестах аппаратно-программного комплекса Шуффрид, на первый план выступают симптомы дисфункции структур первого и третьего структурно-функциональных блоков мозга, отвечающих за регуляцию общей и избирательной неспецифической активации мозга, и за программирование, регуляцию и контроля за протеканием психической деятельности. Дисфункция данных структурно-функциональных блоков проявлялась в трудностях обучения в школе, а

также социализации ребенка.

Находящаяся рядом мама чрезмерно пыталась опекать ребенка, сама имела достаточно высокий уровень тревоги, что являлось в некоторой степени фактором, затрудняющим процесс реабилитации.

Ребенок проходил курс комплексной реабилитации. Целями психологической реабилитации были: расширение спектра социальных контактов, повышении устойчивости и переключаемости внимания, увеличения объёма памяти, улучшение исполнительных функций.

Программа реабилитации включала в себя:

- консультации ближайшего окружения (мамы) ребенка;
- коммуникативные тренинги;
- когнитивный тренинг (запоминание цепочек слов, рисование по памяти, поиск ассоциаций, поиск отличий, корректурные пробы, составление программ действий и контроль за их выполнением и пр.);
- в реабилитации использовались также программы комплекса SCHUNFRIED.

В конце курса реабилитации с ребенком была проведена повторная диагностика в том числе с использованием аппаратного комплекса SCHUNFRIED.

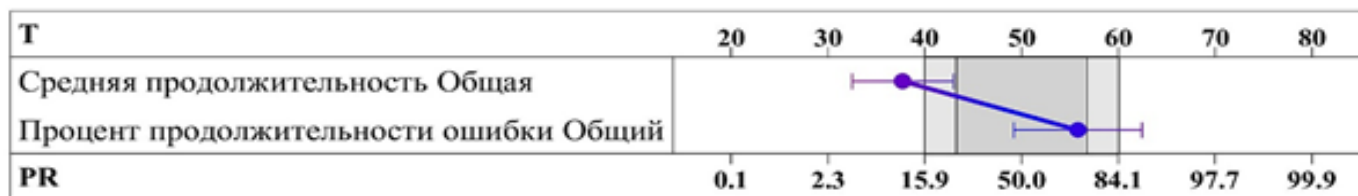
По результатам вторичной диагностики объем слухо-речевой памяти при непосредственном воспроизведении вырос до 8 слов, при отсроченном воспроизведении (через 60 минут) ребенок воспроизвел 6 слов. В пробе на динамический праксис прослеживается более быстрое и точное выполнение задания. Уровень выполнения задания по методике «Узнавание фигур» и корректурной пробы, повысился до высокого.

При сравнении данных первичной и повторной диагностик с использованием программного комплекса SCHUNFRIED, у ребёнка отмечается положительная динамика в исполнительных функциях, в улучшении внимания (повышение объема, переключения, распределения), увеличении объема слухо-речевой памяти, в увеличении динамических показателей психической деятельности.

На графике (рисунок 1) мы можем видеть, что результаты теперь не просто лежат в границах нормы, но и превышают её. Такой результат следует из того, что сократилась

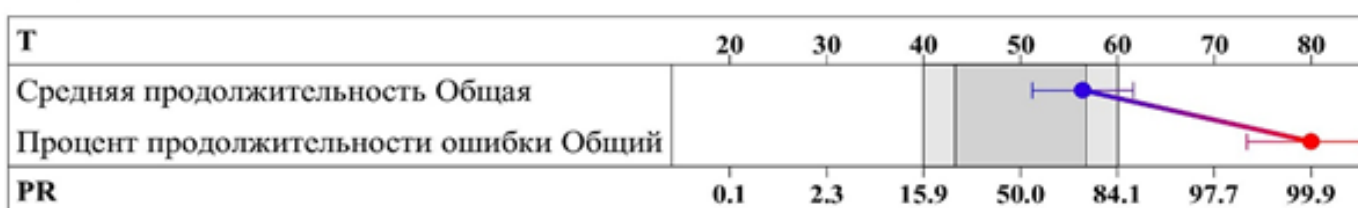
продолжительность ошибок, а также их количество – максимум 2 ошибки. Время прохождения 4х попыток сократилось с 9 минут до 3. А средняя продолжительность прохождения сократилась до 27 секунд.

**Профиль - Репрезентативная нормативная выборка:**



*Примечание(-я):* Выделенный отрезок представляет собой область обычных средних результатов шкалы нормативных значений.

**Профиль - Репрезентативная нормативная выборка:**



*Примечание(-я):* Выделенный отрезок представляет собой область обычных средних результатов шкалы нормативных значений.

Рисунок 1. Данные первичной и повторной диагностики по тесту 2 HAND.

Таким образом, полученные данные свидетельствует что полученные показатели в результате работы с ребенком в диагностической программе Vienna дополнили качественные нейропсихологические пробы количественными значениями. С помощью аппаратно-программного комплекса SCHUHFRIED в соотношении с классическим психологическим обследованием была отслежена положительная динамика со стороны ВПФ в процессе проведенных реабилитационных мероприятий.

**ЛИТЕРАТУРА**

Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136с.

Vygotskij L. S. Psihologiya razvitiya cheloveka. – М.: Izd-vo Smysl; Eksmo, 2005. – 1136s.

Аппаратно-программный комплекс SCHUHFRIED: возможности использования в

психологической диагностике и реабилитации: методическое пособие / под ред. В.А. Бронникова. – Пермь: КГАУ «ЦКРИ», 2018. – 128 с.

Apparatno-programmnyj kompleks SCHUHFRIED: vozmozhnosti ispol'zovaniya v psihologicheskoj diagnostike i reabilitacii: metodicheskoe posobie / pod red. V.A. Bronnikova. – Perm': KGAU «СКРИ», 2018. – 128 с.

Методика применения оборудования в системе медико-социальной экспертизы. Реферат. Дымочка М. А. и др., 2016. [электронный ресурс] netref.ru, дата обращения 07.10.18

Metodika primeneniya oborudovaniya v sisteme mediko-social'noj ekspertizy. Referat. Dymochka M. A. i dr., 2016. [elektronnyj resurs] netref.ru, data obrashcheniya 07.10.18

## ТЕЗАУРУС КЛИЕНТ-ЦЕНТРИРОВАННОЙ ТЕРАПИИ:

### ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЙ

*Шаповалова Л.А., Литвиненко И.Ю.*

Украина, Запорожская область, г. Энергодар

*Аннотация.* В статье предлагаются определения для терминов, используемых в клиент-центрированной терапии. Методологическим средством для этого являются представления о структуре деятельности и о ее субъекте как четырехуровневом образовании.

*Ключевые слова:* психология, методология, клиент-центрированная терапия, определения понятий.

## THESAURUS OF CLIENT-CENTERED THERAPY: TERMS DEFINITION

*Shapovalova L.A. , Litvinenko I.Yu.*

Ukraine, Zaporizhzhya region, s. Energodar

*Summary.* In this article it is offered the definitions for the terms which are used at client-centered therapy. The methodology instruments are the notion about activity approach and about its actor as a four-level construction.

*Keywords:* psychology, methodology, client-centered therapy, terms definitions.

К настоящему времени тезаурус клиент-центрированной терапии содержит комплекс устоявшихся понятий: поле опыта; тенденция к актуализации; самость; идеальная самость; осознание, символизация; конгруэнтность самости и опыта; инконгруэнтность самости и опыта; ранимость; защитное поведение, защита; открытость опыту; зрелость; контакт; безусловное положительное отношение; эмпатия; барьеры роста (Слободянюк,

2012). В указанном источнике даются пояснения их сущности, однако следует признать, что назрела необходимость дать более четкие определения для них.

Методологической основой для этого должны стать представления о структуре деятельности (Каган, 1974), а также устройство ее субъектов. Отметим, что деятельность следует рассматривать как состоящую из субъекта, объекта (или второго субъекта), процесса и среды (Литвиненко, 2010). Более сложным оказывается вопрос об устройстве субъектов, и он был решен в 2001 году (Литвиненко, 2001). В итоге была предложена его четырехуровневая модель (рис. 1), уровни которой соответствуют частнонаучным предметным сферам (биологическая; психологическая; типологическая, социальная). Из-за вложенности иерархических уровней получились области своеобразных пересечений соответствующих предметных сфер, которые и были названы «семантическими полям».

Такая модель субъекта упорядочивает представления о нем, а для настоящей статьи будет необходима при рассмотрении самости.

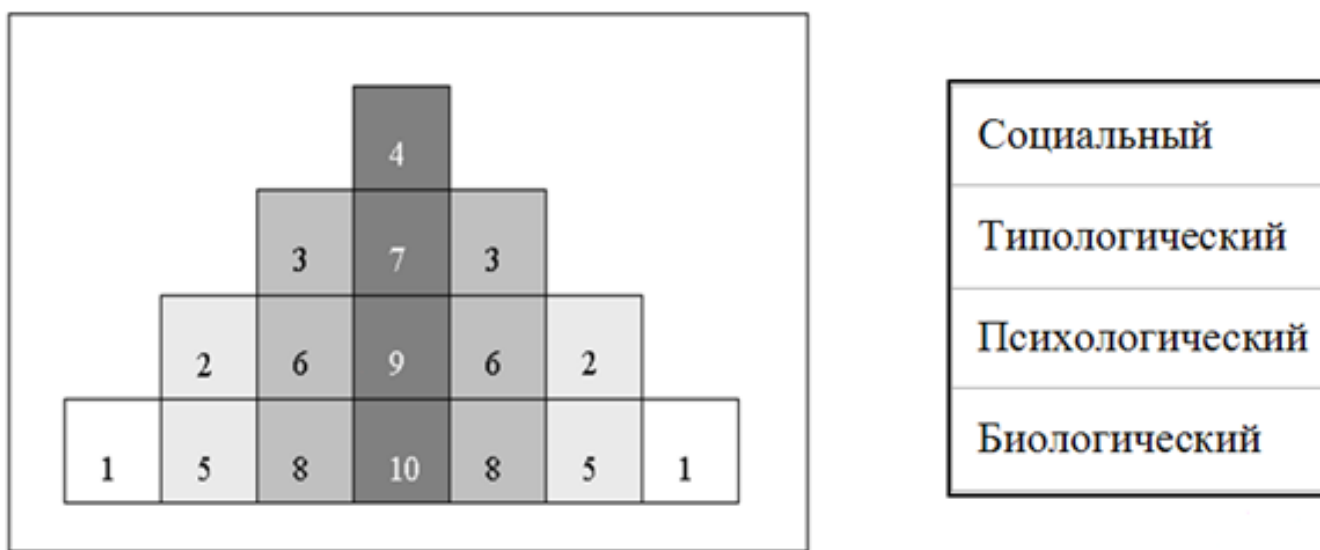


Рис. 1 – Четырехуровневый субъект

Итак, предложенный набор понятий целесообразно распределить на определенные группы. В первую очередь в настоящей статье будут рассмотрены категории, относящиеся к субъекту, для которых выделим такие группы: 1) самость; 2) поле опыта; 3) конгруэнтность самости и опыта; инконгруэнтность самости и опыта; идеальная самость; 4) осознание, символизация; зрелость; тенденция к актуализации; открытость опыта; 5) ранимость; защита; защитное поведение, барьеры роста. Рассмотрим теперь

их последовательно.

1. Вопросы, касающиеся самости, связаны с необходимостью обозначить самую суть субъекта, причем как второго (клиента), так и первого (терапевта). Многие исследователи посвящали свой интерес этому явлению и понятию, однако наиболее полное представление об этом возможно составить, по нашему мнению, с использованием предложенной здесь структуры субъекта. Выдвинем теперь определение для этого термина.

*Самость – это комплексное свойство субъекта, интегрирующее системные уровни (биологический, психологический, типологический, социальный) и становящееся его индивидуальным качеством (с соответствующими «составляющими» – телесностью, психическим складом, типом информационного метаболизма (ТИМ), последствиями условий социализации).*

По поводу этого определения можно сказать следующее. Во-первых, оно оказывается достаточно общим и не затрагивает содержательные нюансы именно в индивидуальной самости. Судя по всему, так и должно быть в случае как раз такого определения, в котором индивидуальный контекст указан как реализация заложенной предпосылки. Во-вторых, рассматривая метафорически в модели субъекта вертикальный столбик под полем №4 как квинтэссенцию самости, можем утверждать, что три поля под ним вполне статичны, однако именно в каждом единичном случае это поле №4 «вносит динамический контекст» в низлежащие поля.

Это выглядит как содержательное наполнение структуры в связи с течением времени и теми обстоятельствами, которые в это время происходят: тело растет, болеет и выздоравливает, функционирует и дисфункционализируется; психика формируется и развивается; структура ТИМа наполняется содержанием; социальные контакты происходят.

Во всех этих особенностях субъекта присутствует то, что является объективным и даже может быть «измерено». Это та «часть» самости, которая не зависит от отношения к ней самого субъекта, но является основой для всей целой самости. Остальная «часть» связана именно с тем, что субъект делает с объективной частью своим произволом –

отношением к ней и её использованием.

Таким образом, в научном постижении самости следует опираться на две её стороны – объективную и субъективную. При этом типологическая природа субъекта может расширять представления об объективной стороне этого явления, что является достаточно новым в гуманитарных науках.

Следует отметить и то, что прежде в это понятие вкладывался не объективный смысл, а результат субъективного отражения того, что из себя представляет субъект; к тому же оно мнилось как всецело изменчивое. Об этом шла речь в указанном пособии со ссылкой на К. Роджерса (Слободянюк, 2012).

Конечно же, с учетом сказанного, следует отказаться от прежних заблуждений на этот счет в теории и практике КЦТ. Теперь можно утверждать, что самость в каком-то смысле является специфическим результатом взаимодействия объективной и субъективной стороны, но этот момент закреплен более отчетливо в следующих понятиях КЦТ.

2. Для определения понятия «поле опыта» необходимо разобраться с его родовым признаком. Ясно, что оно связано с семантическим полем №4 в структуре субъекта, на котором располагается объективный источник опыта. Нужно решить вопрос – тождественно ли это понятие тому, что происходит с субъектом во внешнем плане, или здесь должны присутствовать также и пласты внутреннего плана. Например, в тексте указанного пособия (Слободянюк, 2012) говорится о внутреннем плане. Итак, определим *поле опыта* субъекта – это **психическая представленность всего, что происходило с ним**. Таким образом, смысл этого понятия не заключается эксклюзивно на поле №9, а являет собой «результат преломления» этим полем всего, что содержится в указанном вертикальном (почти черном) столбике модели субъекта (рис. 1).

3. Следующими необходимо рассмотреть понятия «конгруэнтность самости и опыта», «инконгруэнтность самости и опыта», «идеальная самость» – именно вслед за полученными предыдущими выводами.

Ясно, что этим термином необходимо обозначить определенное отношение между самостью и опытом. Само слово, взятое для этого термина, означает, напр., в математике

полное совпадение. Однако в указанном источнике (Слободянюк, 2012) автор в укоренившихся традициях ведет речь о «степени соответствия», что методологически небезупречно. То есть, в контексте конгруэнтности совпадение или есть (причем полное) или его нет. Поэтому «конгруэнтность» должна использоваться как обозначение для полного соответствия опыта субъекта и его психической представленности.

Здесь нас подстерегают проблемы, связанные с собственно психическим отражением. Образ реальности у субъекта всегда будет «недотягивать» до нее, что связано с несовершенством субъекта как «отражателя», к тому же вдобавок известно, что психическое отражение человека пристрастно. Это всё приводит к тому, что используемое слово «соответствие» нуждается или в уточнении, или в замене.

Прежде всего, нужно артикулировать промежуточный вывод из приведенных рассуждений – конгруэнтности в данном контексте не существует и даже принципиально быть не может. Следовательно, нужно изменить контекст и вести речь не о «совпадении» фактическом, а о том, что происходит с субъектом в связи с его опытом. Возможно, именно в этом заключалась сверхзадача при введении этого термина в теорию КЦТ.

Таким образом, дадим определение для конгруэнтности: устойчивое состояние субъекта, при котором его отражение своего индивидуального опыта не приводит к фрустрации.

Здесь использовано в качестве служебного понятие фрустрации, известное в психологии и однозначно трактуемое как «переживание ситуации как безвыходной». То есть, каким бы ни было отражение опыта, даже достаточно иллюзорным – нефрустрированность субъекта из-за его опыта будем считать критерием конгруэнтности.

Так же поступим и со следующим термином, диалектически противоположным, – воспользуемся этим же критерием как определяющим: ***инконгруэнтность – ситуативная или продолжительная фрустрированность субъекта по поводу отражения им своего индивидуального опыта.***

Следует еще отметить, что в этих двух определениях не использовано слово «самость»; и термины получились формально как специфически характеризующие субъекта, а не как «отношение между» его самостью и опытом. Однако содержательно

самость неявно присутствует в них там, где речь идет об отражении, подразумеваясь как его субъективный инструмент. И следующий термин содержит ее как закономерный итог рассуждений о конгруэнтности.

Рассматривая термин «**идеальная самость**», нужно иметь в виду, что первое слово из него может пониматься в двух контекстах. В тезаурусе философии, а вслед за ней – и психологии – прилагательное «идеальное» является диалектической противоположностью «материального». Второй же контекст ориентирует понимать «идеальное» как то, что соответствует идеалу. Судя по всему, в КЦТ имеет место второй контекст. К сожалению, в русском языке нету лексических единиц, чтобы зафиксировать эту разницу. Поэтому термин нуждается в дополнительном слове – чтобы уточнить с его помощью вложенный в него смысл и в то же время – сохранить преемственность с прежним термином.

Понятие «идеал», задающее второй контекст, обозначает психическое отражение определенного эталона, имеющего существенное значение и вследствие этого – выполняющее побудительную функцию к его достижению. Поэтому прилагательное «эталонная» вполне подойдет для постановки в скобки при определении «идеальной самости».

Вопрос будет заключаться в том, что «эталонность» в размышлениях субъекта о себе предстает как двухуровневая: эти уровни назовем «реалистичная» и «запредельная». При этом в содержательном наполнении второго уровня следует выделить как переходную зону подуровень «условно запредельная», в который попадает то, что в определенных условиях становится реальным для него. Это существенный момент развития субъекта, которому КЦТ посвящает достаточное внимание.

Для определения идеальной (эталонной) самости нужно решить, к чему она должна относиться – к устойчивым качествам субъекта, к его представлениям о них, к нюансам отношения к ним или к состоянию, связанному с переживанием меры соответствия идеалу.

В учебном пособии (Слободянюк, 2012) утверждается, что это – представления о себе, однако дальнейший разговор об этом содержит более-менее явные указания и на

остальное.

Если говорить о представлениях клиента о себе, то вряд ли они будут охватывать в полной мере и с отчетливостью осознания упомянутый почти черный столбик на схеме субъекта (см. рис. 1). Тогда, используя фрагмент определения самости, будем утверждать: ***идеальная (эталонная) самость – специфическое подмножество в комплексном свойстве субъекта, которое он представляет себе как эталон для своего индивидуального качества.***

Подводя итог определения рассмотренных понятий, можем сказать следующее. Приведенные определения для рассмотренных терминов КЦТ представляют соответствующие понятия как систему взаимосвязанных концептов, которые вводятся в теорию КЦТ последовательно и непротиворечиво, адекватно представляя основу ее предмета.

На этом этапе его рассмотрения, с использованием приведенных терминов, уже можно вести речь о предназначении КЦТ. Так, если концепт «опыт» является средоточием предмета КЦТ, то ее **сверхзадачу** как социальной практики логично было бы усматривать вот в чем: **совместное с терапевтом преодоление инконгруэнтности клиента и достижение им идеальной самости.**

4. Следующий пул понятий связан с тем, какие механизмы и их атрибуты составляют предпосылки к обретению идеальной самости у субъекта. Следует принять во внимание, что научные представления о самости развивались в рамках психологических направлений, связанных с явлением самосознания. С учетом этого мы объединили в группу следующие термины: **осознание, символизация; зрелость; тенденция к актуализации; открытость опыту.**

Предварительно следует отметить, что в теории психического отражения, на которой базируется психология, можно усмотреть такую цепочку понятий, критерием для которой берется усложнение отражения и повышение его отчетливости: психика → сознание → самосознание → рефлексия.

Самосознание как «осознание себя» может представать в узком смысле как процесс, и в широком – как всё явление. Рефлексия же имеет исключительно процессуальный

статус, а также специфический предмет, на который она направлена – собственно процесс работы сознания в построении представлений о себе. Формой самосознания как системного образования можно считать «Я-концепцию».

В учебном пособии по основам КЦТ утверждается, что по Роджерсу «осознание является символизацией определенного отрезка нашего опыта»; а в названии пункта они вообще даны через запятую (Слободянюк, 2012). Из этого утверждения можно попытаться сделать вывод, что «осознание» в КЦТ нужно рассматривать как инструмент «символизации», а она уже предстает как результат, причем в форме какого-то психического образования.

Для того, чтобы дать определения для этих терминов, нужно ввести служебное понятие: *символы опыта – продукты отражения целостных фрагментов опыта субъекта, являющиеся по сути «вторичными представлениями» в его психике, сконструированными с помощью мышления из представлений восприятия, памяти и воображения с применением ценностных ориентаций в качестве регулятора.*

Теперь можно дать определения для основных понятий:

- *символизация – работа сознания субъекта по порождению символов опыта;*  
- *осознание – работа психики субъекта по повышению отчетливости и адекватности символов опыта.* Может включать в себя и пересмотр прежних символов, особенно в связи с тем, что в обыденной речи называют «переоценкой ценностей», т.е. – трансформацией ценностных ориентаций.

Такое понимание осознания в КЦТ является значимым для собственно терапии, поскольку она происходит как совместная работа клиента и терапевта по преобразованию символов опыта.

Следующие два понятия – *зрелость* и *открытость опыту* – рассматриваются вместе, где их суть связывается с тем, что «человек не ощущает угрозы» (Слободянюк, 2012).

Определим *открытость опыту как внутреннюю готовность субъекта принимать к осознанию любые фрагменты своего и чужого опыта.*

Что касается термина «зрелость», то он является слишком широким, чтобы в таком виде, без специальных оговорок или добавлений, обозначать то, что связывается

автором пособия со способностью быть «открытым к опыту», а также «брать на себя ответственность отличаться от других». Поэтому определение этого понятия нуждается в известной конкретизации.

Итак, *зрелость (в контексте КЦТ) определим как способность субъекта нетравматично справляться со стрессующими факторами своего опыта.* Концепт «ответственность» не упоминается здесь в явном виде по той причине, что он имплицитно присутствует в слове «способность» – вполне уместно предполагать, что она базируется на основе переживания ответственности за то, что будет происходить после стрессующего события – как с самим субъектом, так и с его ближайшим окружением.

Далее, рассматривая **тенденцию к актуализации**, отметим, что это понятие перекликается с термином «самоактуализация» из рефлексивной психологии. В учебном пособии (Слободянюк, 2012) о ней говорится как о «стремлении стать компетентным»; и в общем констатируется, что она естественно наличествует у индивидов, причем о мере ее выраженности речь не идет.

Таким образом, определим *тенденцию к актуализации: это стремление субъекта к внешним проявлениям самости, расцениваемых им позитивно – как череду актов достижений в процессе своего постоянного развития.*

Похоже на то, что само введение такого понятия в КЦТ является следствием необходимости – констатировать собственно наличие процесса самоактуализации у субъекта. В этом теория КЦТ усматривает ресурс развития клиента, который должен быть задействован с помощью терапевта. А проблемы клиента могут быть связаны с какими-то нарушениями в разворачивании этой естественной тенденции в жизни субъекта.

5. Именно с комплексом преткновений к актуализации связаны следующие понятия КЦТ – **ранимость; защита; защитное поведение; барьеры роста.**

Отметим, что слово «**ранимость**» имеет слишком широкий смысл, который, конечно же, необходимо конкретизировать для КЦТ. Дадим такое определение: *ранимость – свойство субъекта, состоящее в способности к переживанию отрицательных эмоций в ответ на неблагоприятные воздействия, приводящее к ущерblению его*

**«Я-концепции» во всех или некоторых ее компонентах (сбой в самопознании, снижение самооценки, помутнению «Я-образа»; снижение мотивации к самоактуализации).**

Ясно и то, что это общее свойство, становясь индивидуальным качеством, получает разную выраженность – индивиды бывают более или менее ранимыми. Чем более устойчив индивид, тем более зрелым его можно считать; а достаточно ранимые индивиды нуждаются в терапии, становясь клиентами.

Определим теперь **защиту** как некий феномен в жизни субъекта: **система психологических и поведенческих средств снижения своей ранимости, применяемых субъектом.** Она может быть направлена как на собственный внутренний мир (чтобы снизить чувствительность к раздражителям), так и на внешний (через действия, призванные уменьшить интенсивность воздействия стрессирующих факторов). Следует отметить, что без особых оговорок в КЦТ используется контекст внутренней, «психологической» защиты. В пособии по КЦТ говорится, что это «искажение опыта в осознании» или «недопущение опыта к осознанию» (Слободянюк, 2012).

В связи с этим дадим и следующее определение: защитное поведение – внешнее проявление психологической защиты субъекта.

Понятие **«барьеры роста»** в учебном пособии по КЦТ связываются со «стадиями» развития субъекта и с тем, что «то, чему ребенок научается на одной стадии», должно быть «переоценено» при переходе на «следующую стадию»; при этом «мотивы» предыдущей стадии могут «препятствовать развитию позже» (Слободянюк, 2012).

Представляется, что понимание и определение этого понятия нуждаются, с одной стороны, в некотором расширении контекста и выходе за рамки «мотива»; с другой стороны – нужно сформулировать определение более четко и в связи с предлагаемым здесь тезаурусом КЦТ.

Итак, определим **барьеры роста как нарушения открытости к опыту, который мог бы способствовать развитию в плане приближения субъекта к его конгруэнтности и достижения им идеальной самости.**

Эти нарушения имеют психологический характер, находясь преимущественно в ценностной сфере субъекта. Пребывая в условиях устаревшей «стадии развития» и

страдающая от этого, субъект склонен (при наличии *барьеров роста*) расценивать привычный дискомфорт более положительно, чем неизведанные последствия избавления от него.

Итак, понятия, связанные с субъектами, рассмотрены и определены. Они касаются и второго *субъекта*, клиента КЦТ, и терапевта – считается, что он должен быть заведомо *конгруэнтным*.

## ЛИТЕРАТУРА

1. **Каган М.С.** Человеческая деятельность (опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
2. **Литвиненко И.Ю.** Субъект психического отражения и активности: «семантические поля» // Соционика, ментология и психология личности. – 2001. – № 6.
3. **Литвиненко І.Ю.** Структура діяльності як підґрунтя діяльнісного підходу в соціології // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: Збірник наукових праць
4. **ДонДУУ. Т.** XI Вип. 178. Серія «Соціологія». – Донецьк: ДонДУУ, 2010. – С. 218-223.
5. **Роджерс К.** Клиентоцентрированная терапия. Пер. с англ. М.: Рефл-Бук; К.: Ваклер, 1997. – 320 с.
6. **Слободянюк І.А.** Основи клієнт-центрованої терапії. Навчальний посібник. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2012. – 136 с.

# НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ

**Научная школа А.Х. Ареновой**  
**(Республика Казахстан, Каспийский государственный университет**  
**технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова)**

**ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ И ПРОЯВЛЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ**  
**У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Кабакова М. Б.**

**Каспийский государственный университет технологий и инжиниринга**  
**имени Ш. Есенова (Казахстан, г. Актау)**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается достаточно актуальная проблема общения, а именно его роль в формировании личности младшего школьника. Как показывают результаты психолого-педагогических исследований, именно в общении происходит становление человеческой личности, формирование важнейших её свойств, нравственной сферы, мировоззрения.

*Ключевые слова:* младший школьник, учебная деятельность, общение, дезадаптация.

**FEATURES OF COMMUNICATION AND MANIFESTATION OF SCHOOL**  
**MALADAPTATION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS .**

**Kabakova M.B.**

**Caspian State University of Technology and Engineering named after Sh. Yessenov**  
**(Aktau, Kazakhstan)**

*Annotation.* This article deals with a rather topical problem of communication, namely its role in the formation of the personality of a younger schoolboy. As the results of psychological and pedagogical research show, it is in communication that the formation of a human personality comes, the formation of its most important properties, moral sphere, and worldview.

*Key words: primary school student , educational activities, communication, maladaptation.*

Среди многообразия проблем современной психологии, тема является одной из наиболее популярных и интенсивно исследуемых. Общение выступает в качестве одного из важнейших факторов эффективности человеческой деятельности. Современные условия характеризуются гуманизацией воспитательного процесса, обращением к личности ребенка, развитию его лучших качеств, формированию всесторонне развитой и гармоничной личности.

Процесс гуманизации проявляется, прежде всего, в установлении субъектно-субъектных отношений, т.е. школьник рассматривается не как объект для педагогических воздействий, а как субъект со своим внутренним миром, системой ценностей, индивидуальными особенностями и т.д. Проблема общения младших школьников достаточно актуальна, т.к. общение выступает важной стороной жизнедеятельности школьника. Они больше умеют. Знают, кроме того, меняется и их отношение к окружающему миру, взрослым, сверстникам. В сегодняшнее время педагоги, социологи и психологи отмечают негативную тенденцию с появлением и расширением коммуникативного пространства через компьютерную сеть, ухудшается отношение детей к непосредственному общению. Данная тема актуальна еще и тем, что именно в младшем школьном возрасте происходит формирование личности. Насколько легко ребенок будет уметь общаться с окружающими его людьми, налаживать контакт, зависят его дальнейшие успехи в учебной, трудовой деятельности и в какой-то степени определяется в жизни. И именно в этот период формируется навык брать на себя ответственность за свою речь и правильно ее организовывать, чтобы устанавливать отношение с окружающими людьми. Также закладывается умение дисциплинировать себя, организовывать как личную, так и групповую деятельность. Понимание ценности сотрудничества, общения и отношений в совместной деятельности. Именно в этом возрасте усваиваются правила и нормы общения, которыми он будет следовать всегда и везде независимо от складывающихся обстоятельств. А характер речевого и экспрессивного общения определит меру самостоятельности и степень свободы

ребенка среди других людей в течении его жизни. Поэтому необходимо знать причины затрудненного общения у младших школьников, чтобы вовремя провести коррекционную работу с ребенком. Возникновение ситуаций трудностей в общении обусловлено фактором формирования человеческой общности, особенностями развития личности в определенной социальной среде, социально-психологической природой общения, механизмами отражения и взаимодействия. Нарушения, барьеры, возникшие в процессе педагогического общения, оказывают влияние на характер отношений между учителем и учеником, на особенности развития личности как школьника.

Данная проблема рассматривалась в работах таких ученых как Д. Кати, Л.Ли, Г. Лассвелл, М. Андерсен, В.Ф. Ломов, А.А. Климов. Серьезные социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, актуализируют проблемы связанные с воспитанием подрастающего поколения, заставляют размышлять о будущем молодежи, процессом ее продуктивной социализации, которая помимо всего прочего подразумевает установление между людьми отношений на базе принципов сотрудничества, взаимоуважения, диалога, что в целом определяются процессом общения между ними.

Особым этапом в становлении ребенка как социального существа, является младший школьный возраст. Это связано, с тем, что в этот период расширяется и обновляется круг общения ребенка, в связи с включением его в школьный коллектив, происходит расширение границ познания окружающего мира, в том числе и мира социального, обуславливающего направленность и специфику межличностного общения в различных жизненных ситуациях.

Кроме того, данный возраст является сензитивным в плане выработки как морально-нравственных привычек школьника, так и социально-значимых, определяющих вектор взаимоотношений детей друг с другом в ходе общения[9].

Неудовлетворенность в общении с одноклассниками сказывается на всех сферах жизни младшего школьника: от поведения до успеваемости, толкает порой на различные противоправные поступки. В связи с этим возникает ряд важнейших психолого-педагогических проблем, прежде всего проблема изолированного ученика. Основным

средством обучения и воспитания, ведущим фактором формирования и развития личности является общение. В процессе учебной деятельности ребёнок выступает и как субъект и как объект общения. Круг и виды общения у школьников разнообразны, они определяются социальной ситуацией развития ребёнка, социальной ситуацией развития ребёнка, его возрастными и индивидуальными особенностями.

Учебная деятельность неразрывно связана с общением. Поэтому нарушения общения школьника с людьми, с которыми он взаимодействует в процессе учебной деятельности, непременно сказываются и на характере поведения в школе.

В последнее время при изучении разных проблем, связанных с обучением детей в школе, используется термин «школьная дезадаптация». Этим термином, как правило, обозначаются отклонения в учебной деятельности школьника, проявляющихся в виде затруднений в учении, нарушении дисциплины, конфликтов с одноклассниками. Симптомы школьной дезадаптации могут и не сказываться отрицательно на успеваемости и дисциплине учащихся, проявляясь либо в субъективных переживаниях школьников, либо в форме психогенных нарушений, а именно: неадекватные реакции на проблемы и стрессы, связанные с нарушением поведения, возникновением конфликтов с окружающими, внезапного резкого спада интереса к учёбе, негативизма, повышенной тревожности, с проявлениями признаков распада навыков учебной деятельности.

Проявления психогенной школьной дезадаптации встречаются у значительного количества учащихся. Принципиальным просчётом различных попыток объяснения природы обсуждаемого феномена является, на мой взгляд, недоучёт индивидуальных, возрастных, социальных особенностей школьников, с одной стороны, и различий в субъективных переживаниях ребят, с другой. В большинстве представлений о школьной дезадаптации игнорируется индивидуальная и возрастная специфика развития ребёнка, то, что Л.С.Выготский называл «социальной ситуацией развития», без учёта которой невозможно объяснить причины возникновения тех или иных психических новообразований [4].

Одна из форм школьной дезадаптации учащихся младших классов связана с особенностями их учебной деятельности. В младшем школьном возрасте дети

овладевают прежде всего предметной стороной учебной деятельности – приёмами, навыками, умениями, необходимыми для усвоения новых знаний. Овладение мотивационно-потребностной стороной учебной деятельности в младшем школьном возрасте происходит как бы латентно: исподволь усваивая нормы и способы социального поведения взрослых, младший школьник ещё не пользуется ими активно, оставаясь по большей части зависимым от взрослых в своих отношениях с окружающими людьми.

Если у ребёнка не формируются навыки учебной деятельности или приемы, которыми он пользуется, и которые закрепляются у него, оказываются недостаточно продуктивными, не рассчитанными на работу с более сложным материалом, он начинает отставать от своих одноклассников, испытывать реальные трудности в учёбе.

Возникает один из симптомов школьной дезадаптации – снижение успеваемости. Одной из причин этого могут быть индивидуальные особенности уровня интеллектуального и психомоторного развития, которые однако, не являются фатальными. По мнению многих педагогов, психологов, психотерапевтов, если правильно организовать работу с такими ребятами, учитывая их индивидуальные качества, обращать специальное внимание на то, как они решают те или иные задания, можно в течении нескольких месяцев, не изолируя детей от класса, добиться не только ликвидации у них отставания в учёбе, но и компенсации задержки в развитии.

Другой причиной не сформированности навыков учебной деятельности у учащихся младших классов может быть к тому, как дети овладевают приёмами работы с учебным материалом. В.А. Сухомлинский в своей книге «Разговор с молодым директором школы» обращает внимание начинающих педагогов на необходимость специально учить учащихся младших классов способам работы. Автор пишет: «В подавляющем большинстве случаев овладение знаниями непосильно для ученика потому, что он не умеет учиться... Руководство обучением, построенное на научном распределении умений и знаний во времени, позволяет построить прочную основу среднего образования – умение учиться» [5].

Другая форма школьной дезадаптации младших школьников, так же неразрывно связана со спецификой их возрастного развития. Смена ведущей деятельности

(игровой на учебную), которая происходит у детей в 6-7 лет; осуществляется за счёт того, что только понимаемые мотивы учения при определённых условиях становятся действующими мотивами.[8].

Одним из таких условий является создание благоприятных отношений референтных взрослых к ребёнку – школьнику – родителей, подчёркивающих значимость учёбы в глазах младшекласников, учителей, поощряющих самостоятельность учащихся, способствующих образованию у школьников стойкой учебной мотивации, заинтересованности в хорошей оценке, получении знаний и т. п. Однако наблюдаются и случаи не сформированности у младшекласников мотивации учения.

Так, Л.И. Божович [6] указывает о том, что среди обследованных ими учеников I – III классов встречались такие, у которых отношение к школьному обучению продолжало носить дошкольный характер. Для них на первый план выступала не сама деятельность учения, а школьная обстановка и внешние атрибуты, которые могли быть использованы ими в игре. Причиной возникновения этой формы дезадаптации младших школьников является невнимательное отношение родителей к детям. Внешне незрелость учебной мотивации выражается в безответственном отношении школьников к занятиям, в недисциплинированности, несмотря на достаточно высокий уровень развития их познавательных способностей. Третья форма школьной дезадаптации младших школьников заключается в их неспособности произвольно управлять своим поведением, вниманием учебной работой. Неумение адаптироваться к требованиям школы и управления своим поведением в соответствии с принятыми нормами может быть следствием неправильного воспитания в семье, которое в ряде случаев способствует обострению таких психологических особенностей детей, как повышенная возбудимость, трудность концентрации внимания, эмоциональная лабильность и др. Основное, что характеризует стиль отношений в семье к таким детям, – это либо полное отсутствие внешних ограничений и норм, которые должны были бы интериоризироваться ребёнком и стать его собственными средствами самоуправления, либо “вынесенность” средств контроля исключительно вовне. Первое присуще семьям, где ребёнок полностью предоставлен сам себе, воспитывается в условиях

безнадзорности, или семьям в которых царит «культ ребёнка», где ему дозволено всё, он ничем не ограничен. Четвёртая форма дезадаптации младшеклассников к школе связана с их неумением приспособиться к темпу школьной жизни. Как правило, она встречается у соматически ослабленных детей, ребят с задержкой физического развития, слабым типом ВДН, нарушениями в работе анализаторов и других. Причины возникновения дезадаптации таких детей в неправильном воспитании в семье или в «игнорировании» взрослыми их индивидуальных особенностей.

Перечисленные формы дезадаптации школьников неразрывно связаны с социальной ситуацией их развития: возникновением новой ведущей деятельности, новых требований. Однако, чтобы эти формы дезадаптации не привели к образованию психогенных заболеваний или психогенных новообразований личности, они должны осознаваться детьми как их трудности, проблемы, неудачи. Причиной возникновения психогенных нарушений являются не сами по себе промахи в деятельности младшеклассников, а их переживания по поводу этих промахов. К 6–7 годам, по мнению Л.С.Выготского, дети уже достаточно точно хорошо осознают свои переживания, но именно переживания, вызванные оценкой взрослого, приводят к изменению в их поведении и самооценке [10].

Итак, психогенная школьная дезадаптация младших школьников неразрывно связана с характером отношения к ребёнку значимых взрослых: родителей и учителей. Формой выражения этого отношения является стиль общения. Именно стиль общения взрослых с младшими школьниками может затруднять овладение ребёнком учебной деятельностью, а порой может привести к тому, что реальные, а подчас и надуманные трудности, связанные с учёбой, начнут восприниматься ребёнком как неразрешимые, порождённые его неисправимыми недостатками. Если эти негативные переживания ребёнка не компенсируются, если не находится значимых людей, которые были бы способны повысить самооценку школьника, у него могут возникать психогенные реакции на школьные проблемы, которые в случае повторяемости или фиксации складываются в картину синдрома, названного психогенной школьной дезадаптацией.

Общение имеет огромное значение в формировании человеческой психики, её

развитии и становлении разумного, культурного поведения. Через активное общение с развитыми личностями он сам превращается в личность. С поступлением ребенка в школу происходят изменения в его взаимоотношениях с окружающими людьми, причем довольно существенные. Прежде всего, увеличивается время, отводимое на обучение. Теперь большую часть дня дети проводят в контактах с окружающими людьми: родителями, учителями, другими детьми. Изменяется содержание общения, в него входят темы, не связанные с игрой, т.е. выделяется как особое деловое общение со взрослыми. В первых классах школы дети больше общаются с учителями, проявляя к нему больший интерес, чем к своим сверстникам, так как говорят, учителя является для них очень высоким. Но уже к III-IV классам положение дел меняется. Учитель как личность становится для детей менее интересной, менее значимой и авторитетной фигурой, и растет их интерес к общению со сверстниками, который далее постепенно возрастет к среднему и старшему школьному возрасту. Наряду с внешним изменением характера общения происходит его содержательная внутренняя перестройка, которая выражается в том, что меняются темы и мотивы общения.

На основе изложенного можно выделить ряд общих психологических моментов в организации общения, способствующих достижению оптимальных межличностных контактов, применимых так же и к ситуации педагогического воздействия.

Во-первых, общающиеся должны обладать способностью воспринимать и адекватно психологически интерпретировать поведение друг друга непосредственно в каждый момент общения, фиксировать изменения в познавательных процессах, чувствах и поступках партнёров по общению, определять причины, которые эти изменения вызывают.

Во-вторых, у общающихся должен быть сформирован набор оценочных эталонов, которые позволяли бы им сравнивать характер изменений, наступающих в вербальном и невербальном поведении каждого участника общения, и своевременно делать по поводу их существа правильные заключения.

В-третьих, одни участники общения постоянно должны отдавать себе отчёт в том, как воспринимают и психологически интерпретируют их облик и поведение остальные

участники этого общения.

В-четвёртых, общающиеся должны располагать, по возможности глубокими знаниями о типичных ошибках в межличностном восприятии, которые не редко допускаются при оценивании внешнего и внутреннего облика людей, а также при психологическом объяснении наблюдаемой картины их поведения.

Таким образом, общение является одним из основных видов деятельности людей, оно не только способствует развитию познавательных процессов, эмоционально – волевой сферы, но и оказывает влияние на формирование личности в целом.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. **Каган В.Е.** Психогенные формы школьной дезадаптации, - вопросы психологии; 1984г, №4.
2. **Гроховский В.В.** Пути профилактики психопатии и психопатоподобных расстройств у детей, -Харьков, 2001г.-127с.]
3. **Пивоварова Г.Н.** Влияние разных биологических и социальных условий на формирование личностных особенностей у детей, -М; 1978г.-189с
4. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология, -М; педагогика, 1991г.-284с.
5. **Сухомлинский В.А.** Разговор с молодым директором школы М., 1973.-С.25Л.И.
6. **Божович Л.И.** Личность и её формирование в детском возрасте, -М; 1968г.-127с.
7. **Асмолов А.Г.** Культурно-историческая психология и конструирование миров. 1996.- С.84
8. **Диагностика школьной дезадаптации.** Научно-методическое пособие / Под редакцией С. А. Беличевой, И. А. Коробейникова, Г. Ф. Кумариной. – М. , 1995
9. **Мамайчук И.И.** Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
10. **Практическая психология образования: Учеб. Пособие для вузов /И.В. Дубровина,**

А.Д.Андреева, Н.И. Гуткина и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2003. – 480 с.

**11. Сливаковская А.С.** Принципы, задачи и общая характеристика психологической коррекции как особого психологического эксперимента/ Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития / Сост и общая редакция В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2002. – с.140 – 156.

**12. Родионов В. А. ,** Ступницкая М. А. , Ступницкая К. Р. Прививка от стресса. Профилактика негативных последствий воздействия стресса на детей. Ярославль: Академия Развития, 2006.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ  
СТУДЕНТОВ ВУЗА**

*Таджибаева Ж.А., Аренова А.Х.*

**Каспийский государственный университет технологий и инжиниринга  
имени Ш. Есенова (Казахстан, г. Актау)**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме повышения познавательной деятельности студентов. Рассмотрены пути развития познавательной самостоятельности, а также повышение обучаемости студентов.

*Ключевые слова:* образование, личность, обучение, познавательная деятельность, мотивация, ценностные отношения.

**FORMATION OF COGNITIVE INDEPENDENCE OF UNIVERSITY  
STUDENTS**

*Tajibayeva Zh. A., Arenova A. H.*

**Caspian State University of Technology and Engineering  
named after Sh. Yessenov, (Kazakhstan. Aktau)**

*Abstract.* The article is devoted to the problem of improving students cognitive activity. The ways of development of cognitive activity and increase of students learning capacity are considered.

*Key words:* education, personality, training, cognitive activity, motivation, value relationships.

Главной целью обновления системы образования Республики Казахстан в соответствии с принципами гуманизации, демократизации и гуманитаризации,

направленными на реализацию гуманистической парадигмы, является формирование развивающейся личности способной осуществлять познавательную деятельность. Главное назначение нового содержания образования заключается в том, что оно должно служить средством и условием развития способностей, формирования творческого мышления учащихся и тем самым заложить основы личности, способной мыслить и действовать в любой сфере жизни и быть мобильным в разных ситуациях. Отношение к образованию обусловлено новой парадигмой образования, что проявляется в переосмыслении цели школы и обновления содержания образования в ней. Эти тенденции в условиях нашей республики находят отражение в совершенствовании структуры школы и обновления состава содержания школьного образования в целом, которые в свою очередь обусловили построение нового подхода к организации обучения каждому учебному предмету. В связи с этим, проблема учебных умений как компонента проектируемого содержания образования приобретает особую актуальность. В педагогической науке накоплены многообразные предпосылки совершенствования педагогического процесса. Это актуальная задача исследователей и практиков вузовского обучения. Проблема повышения познавательной деятельности студентов - одна из важнейших задач педагогики высшей школы. Основа познавательной деятельности будущего специалиста закладывается в студенческие годы, когда начинается усвоение педагогического образования и студент выступает как субъект учебной деятельности.

В исследованиях Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, А.А. Реан, В.А. Сластенина и др. отмечается, что студенчество представляет особую социальную категорию молодежи, целенаправленно, систематически овладевающую знаниями и профессиональными умениями. Студенчество отличается высоким образовательным уровнем, активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. Студенты социально активны и в достаточной степени соединяют в себе интеллектуальную и социальную зрелость. В контексте личностно - ориентированного подхода студент определяется как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия, где он проявляет познавательную и коммуникативную активность в решении профессионально- ориентированных задач. По утверждению

А.А. Вербицкого, для обучения студентов характерна контекстность. Студенчество представляет собой социальную группу, объединенную общими интересами, ценностными ориентациями, проявляющую свои культурные предпочтения. В процессе познавательной деятельности у студентов высока потребность творчески презентировать результаты учения.(Вербицкий,1990); По данным исследования А.А. Вербицкого, Т.А. Платоновой, у студентов достаточно низкая мотивация к профессионально - педагогической деятельности, которая является основой их познавательной деятельности. Мотивация определяет, какие ценности культуры и педагогические смыслы будут освоены в процессе профессиональной подготовки и на каком уровне будет развита его культура в познавательной деятельности как основа дальнейшего педагогического творчества. Мотивация определяет и уровень обучаемости студентов как показателя качества освоения педагогического знания.(Вербицкий,1990);

Основными показателями обучаемости, по мнению А.К. Марковой, являются темп продвижения в освоении знаний, гибкость переключения на новые способы и прочность сохранения освоенного материала. В нашем исследовании дифференцированный подход к развитию познавательной деятельности студентов определяется и как один из путей повышения обучаемости студентов. По утверждению автора, в числе педагогических умений особое место занимают умения, связанные с обеспечением условий, связанных с реализацией обучаемости самого учителя. Мы считаем, что овладение познавательной деятельности студентами является показателем способности к творческой самореализации и постоянному поиску новых знаний с целью изменения педагогической действительности, она формирует индивидуальный стиль и имидж педагога. Дифференцированный подход к познавательной деятельности студентов позволит, на наш взгляд, освоить содержание педагогических знаний и технологий как лично значимые ценности, которые в будущем будут определять их творчество, качество педагогической деятельности и индивидуальный стиль. Формирование личности студента происходит в процессе самостоятельной активности студентов по усвоению необходимой для них информации. От личности требуется проявление таких качеств, как творчество, вариативность мышления, потребность познания нового,

стремление к созиданию. Педагогически значимые ориентиры творческой личности сконцентрированы в таких характеристиках, как развитые способности, потребности в преобразующей деятельности, достаточно большой объем усвоенных знаний, умений, сочетание аналитического и интуитивного мышления, способность и стремление к творчеству. Освоение ценностей культуры и образования в процессе самостоятельной познавательной деятельности студента и приводит к развитию познавательной деятельности. Одним из общих требований к образованности выпускника определяет требование «обладать развитой культурой мышления», которая, в нашем понимании, выступает как ценность личности и показатель ее творчества в процессе познания педагогической реальности. На наш взгляд, культура мышления является одним из показателей культуры познавательной деятельности, отражающей мыслительные способы работы с информацией (поиск, систематизация, дифференциация, классификация, переработка, воспроизведение, творческое применение и др.). К сожалению, в процессе подготовки специалистов этот аспект деятельности преподавателей выпадает из поля зрения, а основное внимание уделяется насыщению учебного процесса объемами информации и требования к студенту запомнить и воспроизвести. Мыслительная деятельность является процессом целенаправленным, активным, связанным с открытием нового, с принятием соответствующих решений, с подчинением ближайшей цели конечному результату, с изобретением и применением различных мыслительных средств для достижения этого результата (Б.Г. Ананьев, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов и др.).

Овладение студентами мыслительными средствами для познания прошлого, настоящего, будущего, в теории педагогики обеспечивает не только усвоение нового содержания, объяснение и понимание его, но и включает их систему идей, концепций, учений, ценностей, тем самым обеспечивая процесс активной познавательной деятельности. Познавательная самостоятельность определялась в научных исследованиях, как и интеллектуальные способности, позволяющие самостоятельно учиться (М.И. Махмутов); готовность и стремление обучающегося своими силами продвигаться в овладении знаниями (Н.А. Половникова); свойство личности,

проявляющееся в стремлении своими силами овладеть знаниями и способами деятельности (Т.И.Шамова). Познавательная самостоятельность рассматривается и как качество личности, выражающееся в способности обучаемого самому организовать свою познавательную деятельность и осуществлять ее для решения новой познавательной проблемы (И.Я. Лернер), а также как потребность и умение студентов овладевать знаниями и способами деятельности, готовность решать познавательные задачи без непосредственной посторонней помощи, определять цели деятельности и своевременно их корректировать.(Лернер, 1981); Изучая пути формирования познавательной самостоятельности обучающихся, ученые предлагают следующие варианты:

- 1) организация самостоятельной работы, решение учебных задач (Е.Я. Голант, М.Н. Скаткин);
- 2) формирование приемов познавательной деятельности (В.В. Давыдов, Н.А. Менчинская);
- 3) использование обобщенных знаний, составляющих ориентировочную основу деятельности (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина);
- 4) введение в содержание обучения методологических знаний (И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый);
- 5) осуществление самоконтроля учебной деятельности (Л.И. Рувинский).

Развитие познавательной деятельности студентов сопряжено с саморегуляцией, актуализацией мотивов педагогической деятельности, устойчивым отношением к познанию и развитием социально-ценностных и личностно-значимых установок. Особое место в процессе развития познавательной самостоятельной деятельности занимает способность студента на самостоятельную постановку профессиональной задачи, прогнозирование и определение эффективных путей ее решения, самоконтроль и самооценку своих действий. Автор приводит данные о том, что средний уровень развития способностей характерен для ситуаций, когда студент на отдельных этапах решения задачи пользуется помощью преподавателя; низкий - сигнализирует о том, что студент нуждается в стимулировании познавательной деятельности, в постоянном контроле со стороны преподавателя, в наличии образца и т.п. К сожалению, технологии

преподавания, которыми пользуются преподаватели в вузе, не соответствуют уровню освоения понятий студентами и не ориентированы на уровень развития их способностей. Мы полагаем, что ориентация процесса обучения студентов на развитие их познавательной деятельности требует изменения всех организационных форм и методов освоения педагогических знаний. Соответственно обуславливает необходимость в подготовке специалистов обратить внимание на развитие системы высших потребностей, интересов, ценностных ориентации человека, в которых выражено его отношение к миру и самому себе. Именно они развивают ценностное сознание и ценностное отношение к миру. Ценностные отношения человека определяют его эмоционально- психологическое состояние, удовлетворенность и наполненность жизни, ее смысл, а система ценностей регулирует поведение и деятельность, определяет мотивационно-потребностную сферу, направленность личности, готовность руководствоваться этими ценностями в профессиональной деятельности. Ценностное отношение, становление которого происходит в период профессиональной подготовки, определяет эмоциональный отклик молодежи на явления жизни, учебную деятельность, определяющих построение своей жизненной и профессиональной позиции. Именно ценностное отношение и ценностное сознания являются определенным стимулом к саморазвитию в процессе познавательной деятельности, наделяя ее характеристиками культуры и духовными смыслами. Исследователи выделяют мотивационно- ценностное отношение к педагогической деятельности как центральное звено в сложном синтезе структур, образующих профессиональную готовность (Н.Н. Никитина, А.А. Орлов, Е.Б. Тесля). Мы разделяем точку зрения авторов и считаем, что ценностное отношение можно рассматривать и ядром развития компетентности и познавательной деятельности студентов. Согласно взглядам Н.А. Савотиной, у студентов преобладают методы пассивного усвоения знаний над методами активной работы. Значительная часть усилий преподавателей и студентов направлена на то, чтобы в короткий промежуток времени дать и соответственно усвоить как можно больше знаний.(Савотина,1997); По нашему мнению, гораздо меньше внимания и времени уделяют преподаватели развитию творческой личности, владеющей культурой самостоятельно добывать новые знания,

а преподавателю вуза строить учебную деятельность студентов на основе культурных ценностей и смыслов, активизируя их познавательную деятельность. А.А. Орлов подчеркивает, что в процессе развития мышления студентов в учебной деятельности важно рассматривать данный процесс не только как интеллектуальную деятельность, а как ценность личности, позволяющую будущему педагогу целенаправленно осуществлять поиск педагогических закономерностей и условий, оптимальных для развития каждой личности.

Развитие мышления студентов в процессе познавательной деятельности позволяет привести его от нормативно - описательного к креативно - аналитическому типу. Согласно исследованиям В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева предметом познавательной деятельности выступает объект как носитель определенного объема информации, которая постигается в процессе поисковой ситуации. Данный объект в процессе познания приобретает определенные формы, образы и новые характеристики. Он обладает предметным содержанием, культура же познавательной деятельности характеризуется тем, что в процессе познания личность открывает ценности и смыслы объекта, которые реконструируются под влиянием творческого поиска обучающегося.

Итак, результат в обучении достигается при соблюдении следующих условий: формирование активного отношения к обучению со стороны обучаемых; подача учебного материала в определенной последовательности; демонстрация и закрепление в упражнениях различных приемов умственной и практической деятельности; применение знаний на практике.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

**Ананьев Б.Г.** Педагогические приложения современной психологии // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Учеб. Пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. «Психология»: В 3-х т. / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. - М.: изд- во МГУ, 1981., - С. 13-21. **Вербицкий А.А.** Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход. - М.; Высшая школа, 1990. - 207 с. **Давыдов В.В.** Проблемы

развивающегося обучения. - М., Педагогика, 1986. - 180 с.

**Гальперин П.Я.** Методы обучения и умственное развитие ребенка. - М.: изд-во МГУ, 1985. - С 16-29.

**Лернер И.Я.** Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981. - 186 с.П.И.

**Савотина Н.А.** Социальная адаптация личности в условиях студенческой среды: Автореф. дис. канд. пед. наук. [Центр социал. педагогики РАО]. - М., 1997,- 24 с.

**Anan`ev B.G.** Pedagogicheskie prilozheniya sovremennoj psixologii // Xrestomatiya po vozrastnoj i pedagogicheskoj psixologii: Ucheb. Posobie dlya studentov vuzov, obuchayushhixsya po specz. «Psixologiya»: V 3-x t. / Pod red. I.I. Il`yasova, V.Ya. Lyaudis. - М.: izd- vo MGU, 1981., - S. 13-21.

**Verbickij A.A.** Aktivnye metody obucheniya v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. - М.; Vysshaya shkola, 1990. - 207 s.

**Davydov V.V.** Problemy razvivayushchegosya obucheniya. - М., Pedagogika, 1986. - 180 s.

**Gal`perin P.Ya.** Metody obucheniya i umstvennoe razvitie rebenka. - М.: izd-vo MGU, 1985. - S 16-29.

**Lerner I.Ya.** Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. - М.: Pedagogika, 1981. - 186 s.П.И.

**Savotina N.A.** Social'naya adaptaciya lichnosti v usloviyah studencheskoj sredy: Avtoref. dis. kand. pед. nauk. [Centr social. pedagogiki RAO]. - М., 1997,- 24 s.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В НОВОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

*Таджибаева Ж. А.*

**Каспийский государственный университет технологий и инжиниринга  
имени Ш. Есенова (Казахстан, г. Актау)**

*Аннотация.* В статье рассматриваются теоретические подходы проблемы различных аспектов адаптации. Рассмотрены и анализированы понятие адаптация, категории, стратегии адаптации. Выявлены основные признаки эффективной адаптации. Как видим из анализа и обобщения существующих концепций и теорий адаптации, социокультурной интеграции, содержание адаптационного процесса определяется спецификой субъектов адаптации, задающих направление его развития и характер взаимодействия.

*Ключевые слова:* адаптация, стратегии адаптации, личность, социально - психологическая адаптация, интеграция.

## THEORETICAL ASPECTS OF PERSONALITY ADAPTATION IN A NEW SOCIO- CULTURAL ENVIRONMENT

*Tajibayeva Zh. A.*

**Caspian State University of Technology and Engineering named after Sh. Yessenov  
(Aktau, Kazakhstan)**

*Annotation.* The article considers theoretical approaches to understanding the problem of various aspects of adaptation. Adaptation concepts, stages, models, adaptation strategies are reviewed and analyzed. As we see from the analysis and generalization of existing concepts and

*theories of adaptation, intercultural communication, as well as sociocultural integration, social identity, etc. the content of the adaptation process is determined by the specifics of the subjects of adaptation, setting the direction of its development and the nature of the interaction.*

**Key words:** *adaptation, maladaptation, stages, adaptation strategies, personality, socio-psychological adaptation.*

Процессы глобализации, интеграции, интернационализации в современном мире приводят к ускорению и интенсификации международных контактов и связей. Характерным признаком новой этнополитической и социально-психологической реальности является рост этнических миграций и других видов активности, связанных с межкультурным взаимодействием и общением. В конце XX века, в начале XXI века произошло увеличение миграционных процессов в Казахстане, России и это связано возвращением граждан на историческую Родину из стран СНГ, а также трудовая миграция, как внутренняя, так и внешняя. Миграции создают множество проблем, связанных не только с жильем, трудоустройством, акклиматизацией, но и с этнокультурной адаптацией мигрантов в новой, и во многом непривычной для них социокультурной среде, их интеграцией с населением. Проблема эффективности социокультурной адаптации к новой культуре имеет особую актуальность для исследований, лежащих в плоскости педагогики, психологии, социальной работы.

В научных работах, посвященных данной проблеме, рассматриваются теории социокультурной, этнокультурной, социальной, психологической адаптации, выявлены важные направления в изучении приспособления (Дж.У. Берри, Г.А. Балл, О.И. Зотова и др.), этнопсихологические исследования (Г.У.Солдатова, А.Б. Щербакова, Н.М. Лебедева и др.), социально-психологические исследования в области изучения психологической адаптации (А.А. Налчаджян, Л.Г. Дикая, А.А. Реан, Ф.Б. Березин и др.), педагогические аспекты адаптации (С.Н. Митина, Р.Р. Бибриха, Н.Н. Бояринцевой, Р.С. Немов, В.Н.Соловьев) [1,3,4,5,10]. Проблемы адаптации и интеграции репатриантов рассматриваются в трудах казахстанских ученых, таких как Ж. Нуршаиховой,

ЖА. Шаяхметовой, С.А. Нургалиевой, Д.А. Жанпеисова, Досановой. В их работах исследован процесс языковой адаптации, этноязыковой идентификация репатриантов казахов, процесс преподавания русского языка студентам-оралманам, обучающимся в казахстанских вузах.

Однако, не смотря на активное исследование данной проблемы в науке, вопросы адаптации в новой социальной среде, остается актуальной проблемой, одним из малоразработанных и представляет научный и практический интерес в силу своей социальной значимости. Вопросы эффективности адаптации к новой среде, к иной культуре является одной из актуальных проблем исследований социальных наук.

Так, ученые В. Гриценко, В.В. Константинов проводя эмпирические исследования, установили социально – психологические закономерности адаптации мигрантов. Согласно их мнению, переехавшие мигранты из стран СНГ вступая во взаимодействие с представителями принимающей стороны «русские переселенцы осознают себя «другими русскими» и переживают «стресс аккультурации»[5]. Основными элементами «стресса аккультурации» проявляется межкультурных различиях и связанное с этим чувство некоторой изолированности, отчужденности от местного, этнически родственного им русского населения, «психологическое самоощущение «чужих» на родной земле, среди людей своего этноса, напряжение вследствие усилий, необходимых для достижения социально-психологической адаптации в новой социокультурной среде»[5]. И перед переселенцами стоит задача адаптации к новой социокультурной среде, принятие эффективной стратегии адаптации.

«Адаптация - это приспособление организма к новым, постоянно меняющийся условиям окружающей его среды»[1]. «Адаптация (англ. — adaptation, нем. — Adaptierung) — приспособление органа, организма, личности или группы к изменившимся внешним условиям»[2]. В психологической науке существуют различные трактовки адаптации и также адаптацией может пониматься следующее:

- процесс приспособления организма к окружающей среде;
- отношение гармонии, равновесия между организмом и средой;
- результат этого процесса;

Адаптацию человека в науке рассматривают в двух аспектах: биологический и психологический. Биологический аспект адаптации является общим как для человека, так и для животных и подразумевает приспособление и изменение организма (биологического существа) к обстоятельствам окружающей внешней среды. Психологический аспект адаптации – привыкание и приспособление личности к существованию в социальной среде, согласно с требованиями этой среды, общества и с личными потребностями, интересами и мотивами[3].

Социальная адаптация - это процесс интенсивного приспособления индивида к обстоятельствам и условиям социальной среды. И социальная адаптация реализуется путем овладения представлениями о правилах, нормах и ценностях данного общества, социального окружения. Если рассматривать основные проявления социальной адаптации, то надо указать на общение и взаимодействие человека с социальным окружением и его активная деятельность. Значительным ресурсом и возможностями достижения успешной социальной адаптации выступает образование и воспитание, трудовое, профессиональное обучение и подготовка.

Социально - психологическая адаптация – это привыкание, приспособление человека как социального существа к обществу, к требованиям среды нормам, условиям, принципам, этикету в обществе. Кроме того социальная адаптация обуславливается как важный показатель состояния человека, отображающий его возможности осуществлять конкретные биосоциальные функции, а именно:

- Адекватное восприятие окружающей реальности и собственного организма;
- Адекватная выстроенная система взаимоотношений и общение с окружающими людьми; умение трудиться, возможность обучения, а также навыки организации досуга и отдыха;
- Адаптивность поведения, изменение и взаимосоответствие с ролевыми ожиданиями других.

Выделяют два типа адаптационного процесса. Первый тип можно охарактеризовать как активное, инициативное влияние и воздействие на социальную среду. Второй тип проявляется более конформистской ориентации, пассивным взаимодействием

субъектов.

В современной психологической науке в исследовании проблем социальной адаптации классифицируют три основных направления: Первое направление представлено психоаналитическими концепциями взаимодействия личности и социальной среды. Так, З. Фрейд, Э. Эриксон и др. социальную адаптацию представляют как результат, проявляющийся в состоянии равновесия личности и требований внешнего окружения, среды. Сущность и содержание процесса адаптации излагается следующей обобщенной формулой: *«конфликт – тревога – защитные реакции»*. Второе направление связано с гуманистической психологией.[4] Представители гуманистической психологии А. Маслоу, К.Роджерс, Г.Оллпорт, и др. цель адаптации истолковывали как достижение психического здоровья и соответствия ценностей личности ценностям социума, а также формирование у индивида необходимых личностных качеств. Данный процесс адаптации представлен следующей формулой: *«конфликт – фрустрация – акты приспособления»*. Исследователи указывают на конструктивные и неконструктивные поведенческие реакции. Основными отличиями неконструктивных реакций являются проявление агрессии, регрессии, фиксация состояний и т.п. Эти реакции не осознаются и направлены на устранение неприятных переживаний из сознания, реально не решая самих проблем. Характерной чертой конструктивных реакций являются направленность на решение определенных проблем, четко поставленная цель, осознанность поведения, наличие определенных изменений внутриличностного характера и межличностного взаимодействия. Третье направление процесса адаптации связано с концепциями когнитивной психологии личности. Согласно исследованиям данного направления, основу адаптационного процесса можно представить в виде формулы: *«конфликт – угроза – реакция приспособления»* (А. Бандура , Д. Роттер). Предположительно, что если в процессе информационного воздействия со средой личность сталкивается с информацией, противоречащей имеющимся у нее установкам, возникает рассогласование между содержательным компонентом установки и образом реальной ситуации. Это расхождение (когнитивный диссонанс) и переживается как состояние дискомфорта (угроза). Угроза стимулирует

личность к поиску возможностей снятия или уменьшения когнитивного диссонанса. Проблемы социальной и психологической адаптации, с которыми сталкиваются мигранты в новой социальной среде, представляет собой длительный, одновременно многоаспектный и сложный процесс, и часто связан с личными переживаниями мигрантами, связанных из-за перемен, культурных различий, изоляции и депривации.

В начале XX века психологической науке проводились значительные исследования по вопросам межкультурной адаптации. Было введено понятие аккультурация, которое расценивается как следствие длительного непосредственного контакта групп с разными культурами, который изменяет паттерны культуры данных групп. (Р. Редфилд, Р. Линтон, М. Херсковиц).

Социально-психологическая адаптация личности также определяется «степенью реализации личностного потенциала в конкретных условиях деятельности, наличием условий (в том числе психологических) для свободного проявления сущностных сил». В качестве разновидности социальной адаптации выделяется также социокультурная или межкультурная адаптация. Под социокультурной или межкультурной адаптацией, «в широком смысле, понимается процесс, благодаря которому человек достигает соответствия (совместимости) с новой культурной средой, а также результат этого процесса». Обычно выделяют внутреннюю сторону адаптации, выражающуюся в чувстве удовлетворенности и полноты жизни, и ее внешнюю сторону, которая проявляется в участии индивида в социальной и культурной жизни новой группы. В основании социокультурной адаптации лежат социокультурные

различия, то есть различия в распределении и доступности духовных благ и услуг, в уровне их потребления, в характере и содержании культурной деятельности, степени активности субъекта в социокультурном взаимодействии.

Социокультурная адаптация – «это форма взаимоприспособления субъектов и социокультурной среды на основе обмена духовно-практическими возможностями и результатами деятельности в конкретных адаптивных ситуациях». Социокультурная адаптация отличается от других видов адаптации аксиологическим назначением, ценностно ориентационным содержанием, соотношением предметно-практических

усилий в адаптивной деятельности. В качестве синонима социокультурной (или межкультурной) адаптации в науке употребляется также такое понятие, как «аккультурация». По их мнению, аккультурация проявляется тогда, когда группы представителей разных культур вступают в непосредственный и продолжительный контакт, последствиями которого являются изменения в моделях оригинальных культур одной или обеих групп. Анализ теоретических подходов к адаптации личности/ группы к иной этно- и социокультурной среде показывает, что вхождение индивидов в иную культуру, как правило, сопровождается глубоким психическим потрясением, так называемым «культурным шоком».

«Культурный шок – это шок от встречи с новой и незнакомой культурой» [6,10]. Он почти всегда ощущается как неприятный отчасти потому, что он неожидан, а отчасти потому, что он может привести к негативной оценке собственной культуры. Теории аккультурации Дж. Берри заключаются, прежде всего, в связи ее с психологическими моделями стресса. Термин «стресс» в отличие от шока отражает позитивную сторону процесса адаптации: оценку ситуации и стратегии выхода из стрессовых ситуаций. Наконец, источники возникших проблем следует искать не в культуре, а в межкультурном взаимодействии (в процессе аккультурации). По мнению Дж. Берри, аккультурацию обуславливают два одномерно действующих фактора, которые и определяют четыре основные стратегии [10]. Этими факторами являются поддержание культуры (в какой степени признается важность сохранения культурной идентичности) и участие в межкультурных контактах (в какой степени следует включаться в иную культуру или остаться среди «своих»). В зависимости от комбинации ответов на эти два важнейших вопроса Дж. Берри определил четыре стратегии, которые он назвал «стратегиями аккультурации»:

- ассимиляция, когда группа и ее члены теряют свою культуру, но поддерживают контакты с другой;
- сепарация, когда группа и ее члены, сохраняя свою культуру, отказываются от контактов с другой;
- маргинализация, когда группа и ее члены теряют свою культуру, но

не устанавливают тесных контактов с другой культурой;

• интеграция, когда каждая из взаимодействующих групп и их представители сохраняют свою культуру, но одновременно устанавливают тесные контакты с другой культурой»[10].

Анализируя стратегии адаптации, то можно сделать вывод, что для мигрантов наиболее эффективной стратегией адаптации выступает стратегия интеграции, в ходе которой происходит как сохранение предыдущих этнокультурных особенностей, и принятие новых норм, традиций, ценностей, нормы поведения новой культуры. Очень важной составной частью адаптации является установление позитивной социальной идентичности в новой социокультурной среде и установление позитивных отношений со своей группой и с представителями новой среды.

В статье представлены основные концепции и теории адаптации, социокультурной интеграции и выявили, что содержание адаптационного процесса определяется спецификой субъектов адаптации, задающих направление его развития и характер взаимодействия. Итогом адаптационного процесса можно считать удовлетворенность личности своим положением в обществе; равнозначное восполнение утраченных благ и ценностей способствует полноценной адаптации личности в новой культурной среде. А также выявлено, то личностном уровне выбор успешного варианта адаптации – интеграции будет определяться наличием и стремлением личности к реализации потребностей высшего уровня – потребностей в «самоуважении и самоактуализации», так как именно этот «тип стратегии» создает наиболее эффективные условия для их удовлетворения. То, несколько иная культура способна стать достойной альтернативой прежней в плане удовлетворения потребностей человека, определяет степень её прогрессивности, гуманности и жизнеспособности.

## **ЛИТЕРАТУРА:**

**1. Березин Ф. Б.** Психическая и психофизиологическая адаптация [текст]/Ф.В. Березин.- Л.,1988.

2. **Словарь терминов по психологии** <https://forpsy.ru/works/slovar/slovar-terminov-po-psihologii/>
3. **Реан А. А.** Психология адаптации личности: анализ, теория, практика.- М; 2006.- с. 479.
4. **Налчаджян А.А.** Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии)Издательство АН Армянской ССР. Ереван. 1988
5. **Гриценко В.В., Константинов В.В.** Тренинг оптимизации процесса социально-психологической адаптации вынужденных мигрантов: Учеб.-метод. пособие / В.В. Гриценко, В.В. Константинов. — Балашов: Изд-во «Николаев», 2004 — 56 с.
6. **Шибутани Т.** Социальная психология– Росто в н/Д: Феникс,2002.– 539 с.
7. **Philips L.** Human adaptation and his failures. Academic Press, NY&London, 1968.
8. **Hartmann Н.** Ego Psychology and the Problem of Adaptation. New York, 1958,p.32.
9. **Мид Дж. Г.** Избранное: сб. переводов / Дж. Г. Мид; сост. и пер. В. Г. Николаев; отв. ред. Д. В. Ефременко. – М., 2009. – 290 с.
10. **Берри Дж. У.** Аккультурация и психологическая адаптация, обзор проблемы, Развитие личности №3-4 / 2001.
11. **Мендикулова, Г.М.** Казахская диаспора: история и современность. – Алматы: Всемирная ассоциация казахов, 2006. – 343 с.
12. **Михайленко О.И.** Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студентов-мигрантов в поликультурной среде вуза // «Известия КБГУ».Т. 4, № 2, 2014, С. 101-104
13. **Доморовская О.Г.** Социально-педагогические условия адаптации студентов-мигрантов в культурно-образовательном пространстве вуза : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08.- Ростов-на-Дону, 2007.- 178 с.
14. **Гребенникова И.А.** Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в российском вузе : на примере китайских студентов : диссертация ... кандидата

педагогических наук:13.00.08 / Амур. гуманитар.-пед. гос. ун-т].- Биробиджан, 2010.- 197 с.:

**15. Бородулин В. Н.** Психологическое обеспечение адаптации студентов к обучению в вузе :Дис. канд. психол. наук : 19.00.07 Таганрог, 2006.- 212 с.

Научная школа Н.Д. Джига  
(Республика Беларусь, Барановичский Государственный Университет)

## ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ В РАННЕЙ ЮНОСТИ

*Никанович Е.В.*

**Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь**

*Аннотация.* В статье рассмотрены разные подходы к определению понятия «самоотношение», структура и основные функции самоотношения. Особенности самоотношения в ранней юности исследованы с помощью опросника самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев) на 75 учащихся. Для психологов и педагогов, работающих со старшими школьниками составлены методические рекомендации, которые направлены на развитие самоотношения (раскрытие своего внутреннего мира, саморегуляция, поднятие самооценки, развитие аутоэмпатии, самоинтереса).

*Ключевые слова:* самоотношение, ранний юношеский возраст.

## SELF-ATTITUDE IN EARLY YOUTH

*Nikanovich K. V.*

**Baranovichi State University, Baranovichi, Belarus**

Summary. The article considers different approaches to the definition of the concept of «self-relation», the structure and main functions of self-relation. Features of self-relation in early youth were studied using the self-relation questionnaire (V. V. Stolin, S. R. Panteleev) for 75 students. For psychologists and teachers working with older students, methodological recommendations have been compiled that are aimed at developing self-attitude (revealing your inner world, self-regulation, raising self-esteem, developing autospathy, self-interest)

Key words: self-attitude, early adolescence.

Проблема самоотношения является центральной в психологии самосознания

и психологии личности. Развитие самоотношения в юношеском возрасте ее место в структуре личности является актуальной в психологии. В зарубежных и отечественных психологических исследованиях самоотношение рассматривается в связи с познанием человека его отношений с окружающей действительностью, с его образом мира и картиной мира. Образ собственного внутреннего мира значим для раскрытия проблемы понимания самого себя.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что изучение проблематики развития самоотношения не является исчерпывающим для психологической науки. Как следствие, они демонстрируют фрагментарность, что препятствует созданию целостного представления о самоотношении в ранней юности. Поэтому наше исследование направлено на дополнение существующего представления о самоотношении в ранней юности.

Методологическую основу исследования составили: теория деятельности (А.Н. Леонтьев); концептуальные положения и теории, исследующие проблему самоотношения Н.И. Сарджвеладзе А.А. Налчаджян, В.В. Столина, А.В. Петровского и др.; теории мотивации достижения (Д.С. Макклелланд, М.Ш. Магомед-Эминов, Х. Хекхаузен и др.).

В качестве объекта исследования выступает самоотношение в ранней юности, а предмет исследования – особенности самоотношения в ранней юности. Была поставлена следующая цель исследования: изучение особенностей самоотношения в ранней юности.

На основе приоритетной цели исследования были определены задачи:

1. Изучить самоотношение в ранней юности.
2. Выявить особенности самоотношения в ранней юности.
3. Выделить практические рекомендации для учащихся по развитию позитивного самоотношения.

При решении поставленных задач использовались следующие методы исследования: теоретический метод; психодиагностические методы (тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев) [1], метод статистической обработки данных. В исследовании приняли участие 75 учащихся ГУО «Средняя школа №2 г. Копыля».

Были составлены сводные данные по результатам диагностики самоотношения в ранней юности.

**Таблица 1** – Уровень самоотношения в ранней юности (%)

Шкала	Выраженность признака					
	Не выражен		Выражен		Ярко выражен	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Глобальное самоотношение	14	18,6	21	28	40	53,4
Самоуважение	13	17,4	24	32	38	50,6
Аутосимпатия	14	18,6	9	12	52	69,4
Ожидаемое отношение от других	16	21,3	43	57,4	16	21,3
Самонинтерес	18	24	31	41,3	26	34,7
Самоуверенность	20	26,6	15	20	40	53,4
Отношение других	12	16	18	24	45	60
Самопринятие	9	12	25	33,3	41	54,7
Саморуководство, самопоследовательность	13	17,4	9	12	53	70,6
Самообвинение	64	85,3	6	8	5	6,7
Самоинтерес	13	17,4	11	14,6	51	68
Самопонимание	9	12	14	18,6	52	69,4

При рассмотрении результатов диагностики самоотношения в ранней юности можно сделать следующие выводы:

- Глобальное соотношение ярко выражено у 53,4% испытуемых, выражено у 28% и не выражен признак у 18,6% испытуемых.
- Самоуважение ярко выражено у 50,6%, выражено у 32%. Юноши и девушки верят в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценивают свои возможности,

могут контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательными, понимают самих себя. Данный критерий не выражен у 17,4% испытуемых.

- Аутосимпатия выражена у 12% и ярко выражена у 69,4% диагностируемых. Молодые люди одобряют себя в целом и в существенных частностях, доверяют себе и имеют позитивную самооценку. Аутосимпатия не выражена у 18,6%, где испытуемые видят в себе по преимущественно недостатки, имеют низкую самооценку, готовы к самообвинению.

- Ожидаемое отношение от других ярко выражено у 21,3%, выражено у 57,4% и не выражено у 21,3%.

- Ярко выраженный показатель самоинтереса диагностирован у 34,7%, выражен 41,3% испытуемых. Молодые люди проявляют интерес к собственным мыслям и чувствам, готовы общаться с собой «на равных», уверены в своей интересности для других. Самоинтерес не выражен у 24% выборки.

- Самоуверенность выражена у 20% и ярко выражена у 53,4% испытуемых, которые необоснованно уверены в отсутствии у себя минусов и отрицательных свойств характера. Не выражен этот показатель только у 26,6% выборки.

- Показатель отношения других ярко выражен у 60%, выражен у 24% и лишь у 16% испытуемых не выражен.

- Самопринятие ярко выражено у 54,7% юношей, просто выражено у 33,3%, и не выражено только у 12%. Они могут принимать себя таким, какие они есть в действительности, со всеми объективно значимыми достоинствами и недостатками, без самоосуждения или, напротив, самообожания.

- Саморуководство и самопоследовательность выражена у 12%, а ярко выражена у 70,6%. Лишь 17,4% испытуемых не может внутренне управлять своим поведением, действуя скорее на основе социальных норм или группового давления, чем на основе собственных убеждений и ценностей.

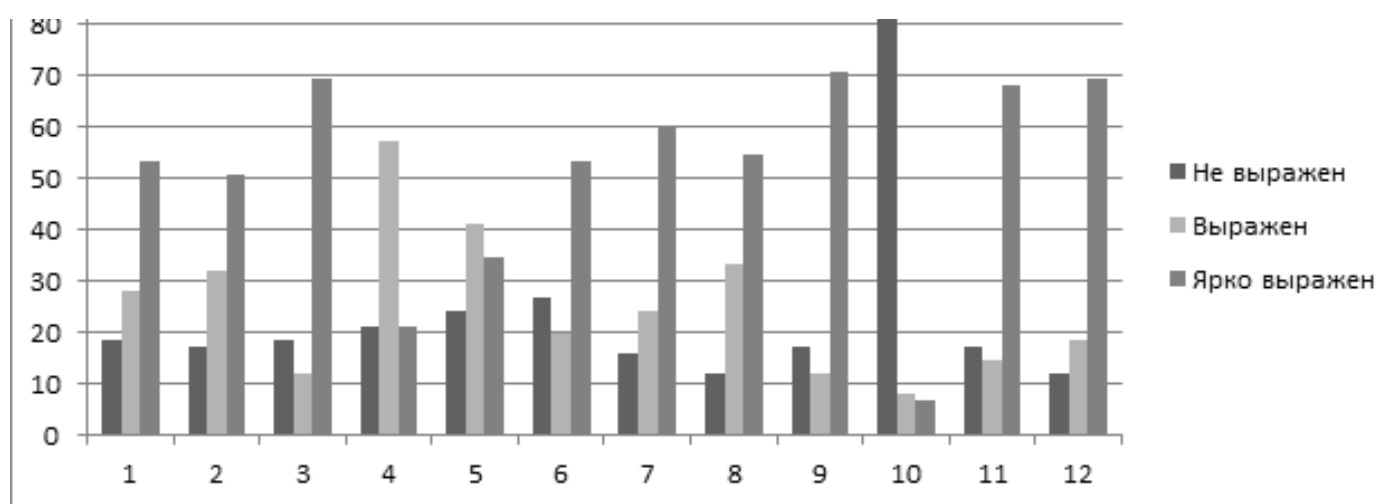
- Самообвинение выражено лишь у 8%, и ярко выражено у 6,7% испытуемых. 85,3% испытуемых не испытывают осуждение, направленное на самого себя, не проявляют длительную во времени агрессию по отношению к самому себе.

- Показатель самоинтереса ярко выражен у 68%, выражен у 14,6%. Юноши и девушки стремятся к самопознанию, получение информации о самих себе, склонны к постоянному изучению своего внутреннего мира, своих воспоминаний, а также к анализу собственных возможностей, личностного и субъектного потенциала. У 17,4% испытуемых показатель самоинтереса не выражен.

- Критерий «самопонимание» ярко выражен у 69,4%, выражен у 18,6% и не выражен вовсе у 12% испытуемых. Юноши и девушки с выраженным показателем способны воспринимать, постигать и осознавать мотивы своего поведения, умеют объяснить себе, зачем ими произведены данные действия и совершены конкретные поступки.

На рисунке 1 представлена сравнительная диаграмма результатов диагностики уровня самоотношения в ранней юности. Рассмотрев эти результаты, можно отметить, что ярко выражены показатели преобладают по таким критериям, как «Глобальное самоотношение», «Самоуважение», «Аутосимпатия», «Самоуверенность», «Отношение других», «Самопринятие», «Саморуководство и самопоследовательность», «Самоинтерес», «Самопонимание». По критериям «Ожидаемое отношение от других» и «Самоинтерес» преобладают выраженные показатели. Преобладающий не выраженный показатель только по критерию «Самообвинение».

**Рисунок 1** – Сравнительная диаграмма результатов уровня самоотношения в ранней юности (%)



**Примечание:** 1–Глобальное самоотношение, 2 – Самоуважение, 3 – Аутосимпатия,

4 – Ожидаемое отношение от других, 5 – Самоинтерес, 6 –Самоуверенность, 7 – Отношение других, 8–Самопринятие, 9–Саморуководство, самопоследовательность, 10 – Самообвинение, 11 – Самоинтерес, 12 - Самопонимание

Проведенное исследование позволяет углубить и обогатить научное представление о самоотношении в ранней юности. Результаты исследования могут быть использованы педагогами для психолого-педагогического взаимодействия и оказания помощи в профессиональном самоопределении старшеклассникам, для подготовки курсов по возрастной, педагогической психологии.

Для развития позитивного самоотношения мы рекомендуем проводить со старшими школьниками тренинги, занятия, деловые игры, консультации, направленные на развитие самоотношения (раскрытие своего внутреннего мира, саморегуляция, поднятие самооценки, развитие аутоспатии, самоинтереса).

**Заключение.** Рассмотрены разные подходы к определению понятия «самоотношение», структура и основные функции самоотношения. Изучены особенности самоотношения в ранней юности. Для психологов и педагогов, работающих со старшими школьниками составлены методические рекомендации, которые направлены на развитие самоотношения (раскрытие своего внутреннего мира, саморегуляция, поднятие самооценки, развитие аутоспатии, самоинтереса).

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Глуханюк Н.С. Практикум по психодиагностике: учеб. пособие / Глуханюк Н.С. – 2-е изд., переруб. и доп. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 216 с.

## СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

*Хмелевская О. Ю.*

**Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь**

*В статье представлен анализ проблемы смысловых ориентаций женщин среднего возраста.*

**Ключевые слова:** *смысловые ориентации, женщины, средний возраст.*

## SENSE LIFE ORIENTATIONS AT MIDDLE-AGED WOMEN

*Khmielenskaya O.YU.*

**Baranovichi State University, Baranovichi, Belarus**

*The article presents an analysis of the problems of life-meaning in middle-aged women.*

**Key words:** *life orientations, , women, middle age.*

В течении всего своего жизненного пути человек постоянно находится в поиске цели своей жизни, ориентиров и смысла собственной жизни. Стремление развиваться, самосовершенствоваться – важнейшие признаки становления личности. Стремление к саморазвитию является как критерием личностной зрелости с одной стороны, так и условием ее достижения с другой.

Одна из актуальных тем в современной психологии – это определение смысла жизни в среднем возрасте. Средний возраст – является самым продолжительным периодом жизни, характеризуется тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей личности [1].

Каждый человек проживает период зрелости, но у каждого он проходит по-

разному. Это зависит от индивидуальных особенностей, образа личности, стиля жизни, ценностных ориентаций и т.п. Сегодня из-за социальной нестабильности нашего времени значительная часть людей зрелого возраста все чаще сталкивается с проблемой определения и поиска жизненных смыслов. Человек сам для себя определяет смысл жизни и то, в чём он будет заключаться. Многие в данный период переживают переломные моменты в своей жизни. В то же время наблюдается процесс обесценивания жизненных ценностей, человек перестаёт видеть смысл в жизни, у него снижается уровень продуктивной деятельности. В связи с этим актуальной становится задача рассмотрения смысложизненных ориентаций людей зрелого возраста. Несмотря на имеющиеся исследования в данном направлении, недостаточно изучены особенности смысложизненных ориентаций женщин среднего возраста.

Была поставлена следующая цель исследования: определить смысложизненные ориентаций женщин среднего возраста, где объектом исследования выступают смысложизненные ориентации в среднем возрасте, а предметом – особенности смысложизненных ориентаций женщин среднего возраста. Методологическими основами исследования выступили общенаучные принципы системности, объективности, исследования по проблемам смысложизненных ориентаций труды зарубежных и отечественных авторов К.А. Абульхановой-Славской, А.А. Бодалева, Б.С. Братуся, В.Н. Дружинина, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.Э. Чудновского, А. Адлера, З. Фрейда, В. Франкла, К.-Г. Юнга, И. Ялома.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ОАО «Клецкий механический завод». В исследовании приняли участие 60 женщин в возрасте от 30 до 45 лет. 30 из них – состоят в браке, 30 – не состоят в браке.

В исследовании применялся метод тестов – тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева [2]. Цель данного теста – изучение смысложизненных ориентаций личности, составляющих основу образа Я.

На основании первичных эмпирических данных, результаты исследования смысложизненных ориентаций по методике СЖО Д.А. Леонтьева были представлены в абсолютных и процентных величинах по всей выборке.

В таблице 1.1 содержатся результаты диагностики смысложизненных ориентаций по общей выборке испытуемых.

**Таблица 1.1** – Смысложизненные ориентации у испытуемых

Уровень	Цели в жизни		Процесс жизни		Результативность жизни		Локус контроля -Я		Локус контроля -Жизнь		Общий показатель	
	АВ	%	АВ	%	АВ	%	АВ	%	АВ	%	АВ	%
Низкий	26	43	0	0	32	53	22	37	36	60	0	0
Средний	18	30	18	30	12	20	20	33	13	22	32	53
Высокий	16	27	42	70	16	27	18	30	11	18	28	47

Итак, по шкале «Цели в жизни» низкий уровень был выявлен у 26 человек (43% от выборки). Средний уровень мы диагностировали у 18 человек (30% от выборки). Высокий уровень был выявлен у 16 человек, что составило 27% от обследуемой выборки.

По шкале «Процесс жизни» низкий уровень не диагностирован. Средний уровень выявлен у 18 человек (30% от выборки), Высокий уровень выявлен у 42 человек (70% от выборки).

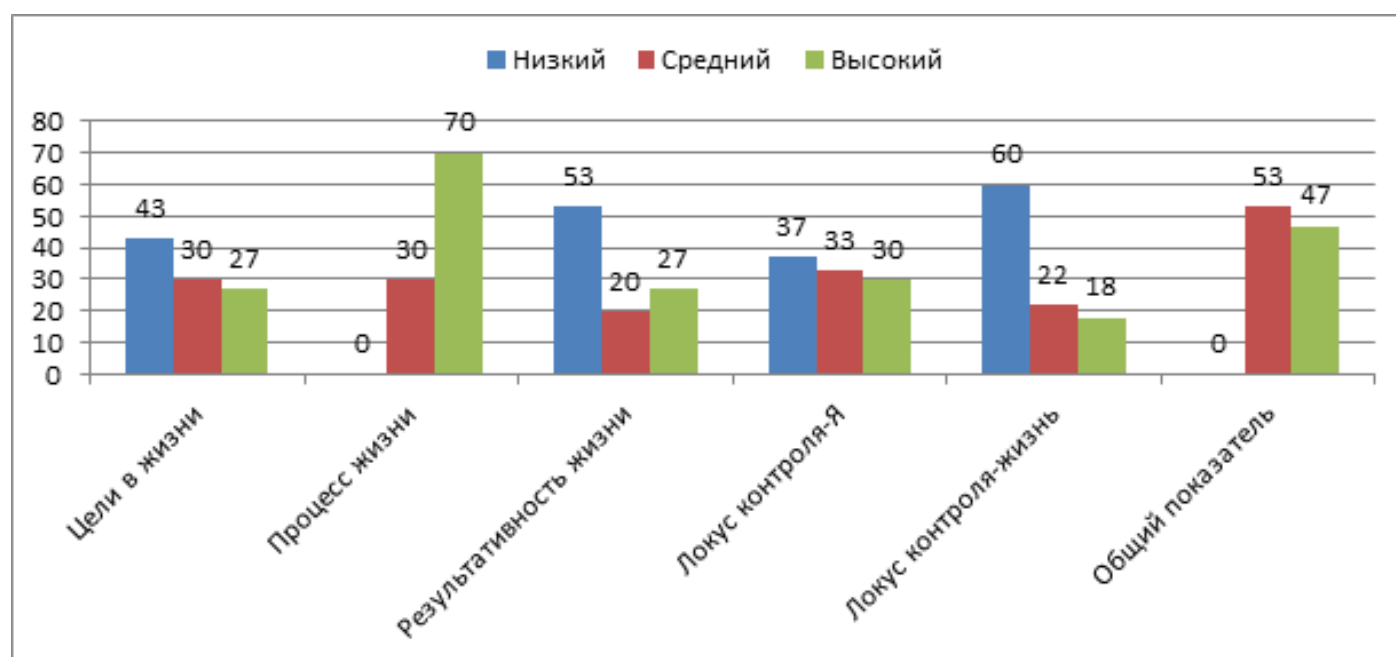
По шкале «Результативность жизни» низкий уровень диагностирован у 32 человек (53% от выборки). Средний уровень выявлен у 12 человек (20% от выборки). Высокий уровень выявлен у 16 человек (27% от выборки).

По шкале «Локус контроля – Я» низкий уровень диагностирован у 22 человек (37% от выборки). Средний уровень выявлен у 20 человек (33% от выборки). Высокий уровень выявлен у 18 человек (30% от выборки).

По шкале «Локус контроля – Жизнь» низкий уровень диагностирован у 36 человек (60% от выборки). Средний уровень выявлен у 13 человек (22% от выборки). Высокий уровень выявлен у 11 человек (18% от выборки).

По шкале общего показателя осмысленности жизни низкий уровень не диагностирован. Средний уровень выявлен у 32 человек (53% от выборки), Высокий

уровень выявлен у 28 человек (47% от выборки).



**Рисунок 1.1** – Смыслоразностные ориентации по общей выборке (в%)

Таким образом, по таким шкалам как «Цели в жизни», «Результативность жизни», Локус контроля – Я», «Локус контроля – Жизнь» преобладают низкие уровни. При этом по шкале «Процесс жизни» преобладает высокий уровень. А также средний уровень преобладает по общему показателю осмысленности жизни. То есть большинству испытуемых присуще жить сегодняшним днем, они скорее не удовлетворены частью прожитой жизни, неверием в способность контроля за событиями своей жизни, может наблюдаться фатализм в восприятии жизненного пути. При этом они склонны к гедонизму, жизни сегодняшним днем, их жизнь является в умеренной степени осмысленной.

В таблице 1.2 содержатся результаты диагностики смыслоразностных ориентаций по выборке женщин, не состоящих в браке.

**Таблица 1.2** – Смысложизненные по выборке женщин, не состоящих в браке

Уровень	Цели в жизни		Процесс жизни		Результативность жизни		Локус контроля -Я		Локус контроля -жизнь		Общий показатель	
	АВ	%	АВ	%	АВ	%	АВ	%	АВ	%	АВ	%
Низкий	13	43	4	13	19	63	17	57	4	13	0	0
Средний	10	33	14	47	9	30	7	23	25	83	15	50
Высокий	7	23	12	40	2	7	6	20	1	3	15	50

Итак, по шкале «Цели в жизни» низкий уровень был выявлен у 13 человек (43% от выборки). Средний уровень мы диагностировали у 10 человек (33% от выборки). Высокий уровень был выявлен у 7 человек, что составило 23% от обследуемой выборки.

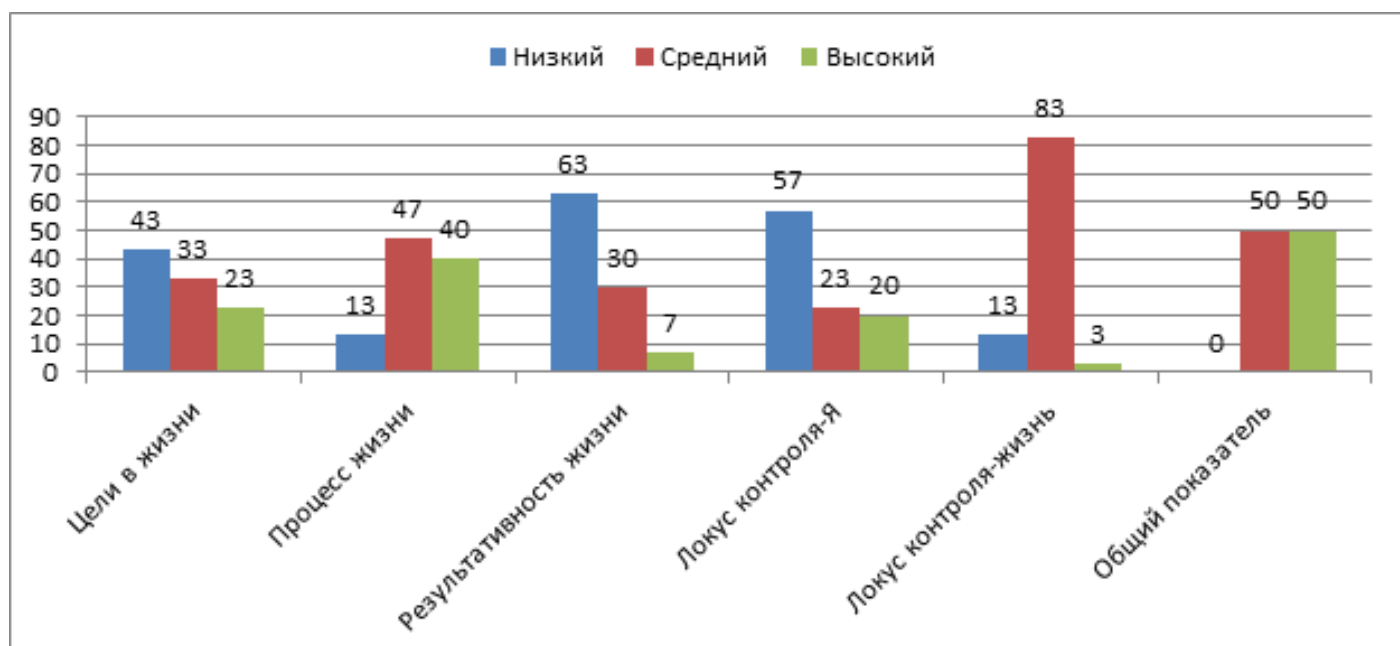
По шкале «Процесс жизни» низкий уровень диагностирован у 4 человек (13% от выборки). Средний уровень выявлен у 4 человек (13% от выборки), Высокий уровень выявлен у 12 человек (40% от выборки).

По шкале «Результативность жизни» низкий уровень диагностирован у 19 человек (63% от выборки). Средний уровень выявлен у 9 человек (30% от выборки). Высокий уровень выявлен у 2 человек (7% от выборки).

По шкале «Локус контроля – Я» низкий уровень диагностирован у 17 человек (57% от выборки). Средний уровень выявлен у 7 человек (23% от выборки). Высокий уровень выявлен у 6 человек (20% от выборки).

По шкале «Локус контроля – Жизнь» низкий уровень диагностирован у 4 человек (13% от выборки). Средний уровень выявлен у 25 человек (83% от выборки). Высокий уровень выявлен у 1 человека (3% от выборки).

По шкале общего показателя осмысленности жизни низкий уровень не диагностирован. Средний уровень выявлен у 15 человек (50% от выборки), Высокий уровень выявлен у 15 человек (50% от выборки).



**Рисунок 1.2** – Смыслоразностные ориентации по выборке женщин, не состоящих в браке (в%)

В выборке женщин, не состоящих в браке, было установлено преобладание низких уровней по шкалам «Цели в жизни», «Результативность жизни» и «Локус контроля – Я». Отмечено преобладание средних уровней по шкале «Процесс жизни» и «Локус контроля – жизнь». Касательно общего показателя осмысленности жизни для испытуемых в равной степени характерны средние и высокие уровни. Таким образом, для большинства женщин, не состоящих в браке, характерно жить сегодняшним днем или прошлым, определенная степень неудовлетворенности прожитой частью жизни, неверие в свои силы контролировать события своей жизни. При этом они склонны в определенной степени относиться к жизни как интересному, эмоционально насыщенному и осмысленному процессу. В определенной степени они убеждены в том, что они могут контролировать свою жизнь, делать выбор, принимать решения, однако, возможно, не во всех ее сферах, не всецело. В целом в определенной степени для испытуемых характерна осмысленность их жизни.

В таблице 1.3 содержатся результаты диагностики смыслоразностных ориентаций по выборке незамужних женщин.

**Таблица 1.3** – Смысложизненные ориентации у женщин, состоящих в браке

Уровень	Цели в жизни		Процесс жизни		Результативность жизни		Локус контроля -Я		Локус контроля -жизнь		Общий показатель	
	АВ	%	АВ	%	АВ	%	АВ	%	АВ	%	АВ	%
Низкий	14	47	1	3	15	50	13	43	1	3	0	0
Средний	10	33	19	63	14	47	10	33	27	90	6	20
Высокий	6	20	10	33	1	3	7	23	2	7	24	80

Итак, по шкале «Цели в жизни» низкий уровень был выявлен у 14 человек (47% от выборки). Средний уровень мы диагностировали у 10 человек (33% от выборки). Высокий уровень был выявлен у 6 человек, что составило 20% от обследуемой выборки.

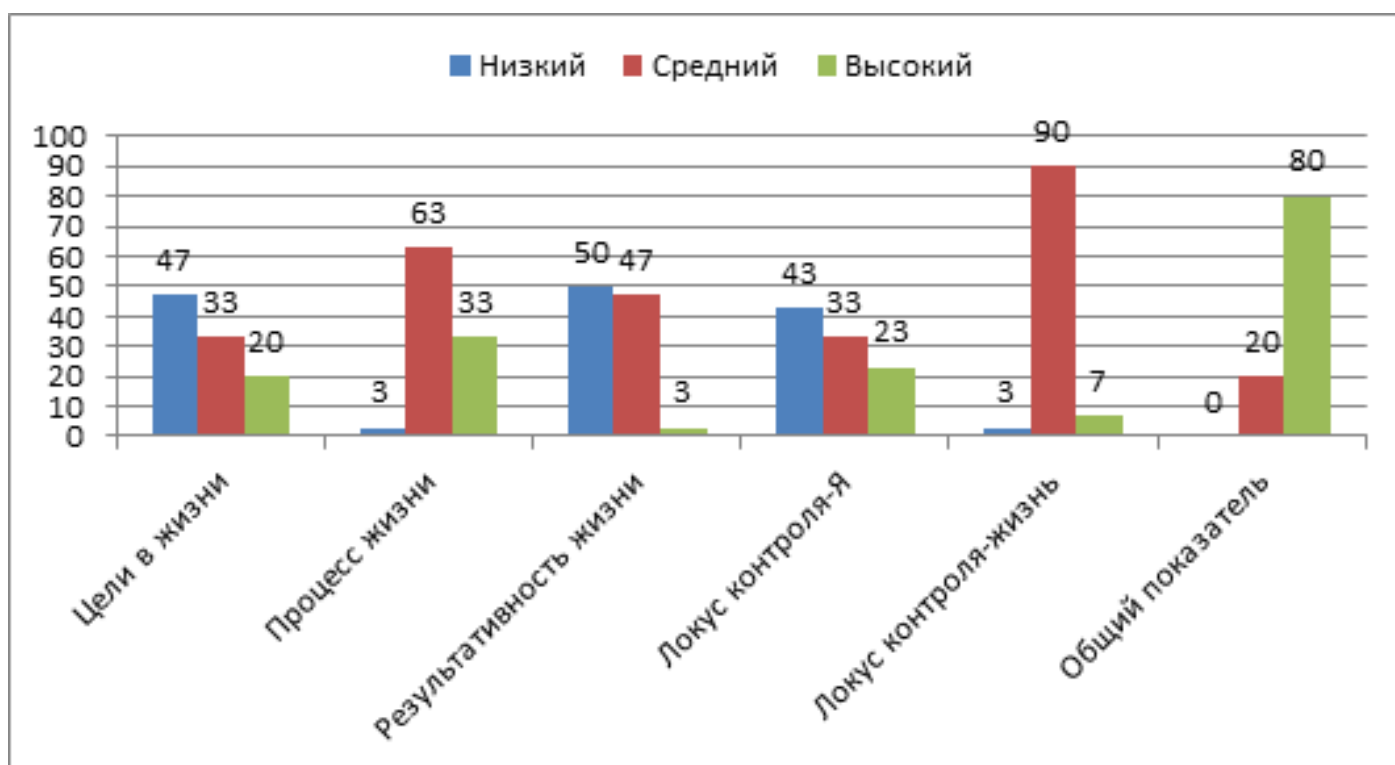
По шкале «Процесс жизни» низкий уровень диагностирован у 1 человек (3% от выборки). Средний уровень выявлен у 19 человек (63% от выборки), Высокий уровень выявлен у 10 человек (33% от выборки).

По шкале «Результативность жизни» низкий уровень диагностирован у 15 человек (50% от выборки). Средний уровень выявлен у 14 человек (47% от выборки). Высокий уровень выявлен у 1 человек (3% от выборки).

По шкале «Локус контроля – Я» низкий уровень диагностирован у 13 человек (43% от выборки). Средний уровень выявлен у 10 человек (33% от выборки). Высокий уровень выявлен у 7 человек (23% от выборки).

По шкале «Локус контроля – Жизнь» низкий уровень диагностирован у 1 человек (3% от выборки). Средний уровень выявлен у 27 человек (90% от выборки). Высокий уровень выявлен у 2 человека (7% от выборки).

По шкале общего показателя осмысленности жизни низкий уровень не диагностирован. Средний уровень выявлен у 6 человек (20% от выборки), Высокий уровень выявлен у 24 человек (80% от выборки).



**Рисунок 1.3** – Смыслоразностные ориентации по выборке женщин, состоящих в браке (в%)

В выборке женщин, состоящих в браке низкие уровни преобладают по шкалам «Цели в жизни», «Результативность жизни», «Локус контроля –Я». Средние уровни преобладают по шкалам «Процесс жизни», «Локус контроля – жизнь». По общему показателю осмысленности жизни преобладают высокие уровни.

Таким образом, для большинства женщин, состоящих в браке, характерно жить сегодняшним днем или прошлым, определенная степень неудовлетворенности прожитой прошлым, неверие в собственные силы контролировать события своей жизни. При этом они склонны в определенной относятся к жизни как интересному, эмоционально насыщенному и осмысленному процессу. В какой-то мере они убеждены в том, что они могут контролировать свою жизнь, делать выбор, принимать решения, однако, возможно, не во всех ее сферах, не всецело. Но в целом, в определенной степени для испытуемых характерна высокая осмысленность их жизни, то есть суммарные показатели по всем шкалам дали достаточно высокие результаты.

Проведенное исследование углубляет и обогащает научное представление о смысложизненных ориентациях женщин среднего возраста. Полученные результаты могут быть использованы в педагогическом процессе при подготовке курсов по возрастной, социальной психологии, психологии развития и акмеологии, психологии труда.

**Заключение.** Анализ психологических трудов по проблеме смысложизненных ориентаций личности позволяет нам выделить их важнейшие характеристики: сама система смысложизненных ориентаций представляет собой иерархическое единство жизненных целей, терминальных ценностей и смыслов, где их содержание определяется выбором человека наиболее значимых для него сфер самореализации на каждом этапе жизненного пути; смысложизненные ориентации, актуализируясь в человеческом сознании, выполняют такие роли как: побуждение, направление, стимулирование, регулирование, интегрирование процесса самореализации субъекта на определенном возрастном этапе, обеспечение переживания осмысленности жизни.

Выбор смысложизненных ориентаций женщиной среднего возраста может повлиять как на ее семейные отношения, так и на профессиональное развитие, творческую и иные виды деятельности. Выбор жизненных ориентиров определяет само качество жизни: будет ли развитие в каждой из ее сферах либо практически во всех, либо примет регрессирующую направленность.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

- 1. Альбуханова-Славская, К. А.** Психология и сознание личности / К. А. Альбуханова-Славская. – Москва : МОДЭК, 2007. – 224 с.
- 2. Фетискин, Н. П.** Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетисткин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2008. – 490 с.

## УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СУПРУЖЕСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ В БРАКЕ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Козеня М.В.*

**Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь**

*Аннотация.* В данной работе рассматривается удовлетворенность браком педагогов дошкольного учреждения образования. В результате диагностики был выявлен уровень удовлетворенности браком, а также ролевые ожидания и притязания в браке.

*Ключевые слова:* удовлетворенность браком, ролевые ожидания, притязания в браке

## SATISFACTION WITH MARITAL RELATIONS IN MARRIAGE AMONG TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

*Kozenya M. V.*

**Baranovichi State University, Baranovichi, Belarus**

*Summary.* This paper examines the satisfaction with marriage of teachers of preschool education. The diagnosis revealed the level of satisfaction with the marriage, as well as role expectations and claims in the marriage.

*Keywords:* satisfaction with marriage, role expectations, claims in marriage

Успешность работы педагогов дошкольного учреждения образования определяется не только умением продуктивно взаимодействовать с другими, но и ощущением того, что они нужны своим близким людям, семье. Семья – группа людей, связанных брачными или (и) кровнородственными отношениями, общим бытом, хозяйством, взаимопомощью и моральной ответственностью [1].

На основе вышеизложенного нами было проведено исследование среди педагогов, работающих в Государственном учреждении дошкольного образования «Столинский ясли-сад №3». Выборку испытуемых составило 65 человек (женщины в возрасте от 23 до 55 лет). В качестве диагностического инструментария нами были использованы тест-опросник «Удовлетворенности браком» (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко) [3], опросник «Уровень удовлетворенности браком» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская) [4], опросник «Рольевые ожидания и притязания в браке» (А.Н. Волкова) [2].

В таблице 1 приведем результаты по тест-опроснику «Удовлетворенности браком» (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко).

**Таблица 1** – Результаты удовлетворенности браком по методике В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко

Уровень удовлетворенности браком	Количество человек	%
Абсолютно неблагополучные	0	0
Неблагополучные	0	0
Скорее неблагополучные	5	8
Переходные	13	20
Скорее благополучные	25	38
Благополучные	14	21
Абсолютно благополучные	8	13

Согласно результатам, представленным в таблице 1, наибольшему количеству респондентов свойственны скорее благополучные отношения в браке. При этом данный уровень встречается значимо чаще, чем остальные представленные уровни удовлетворенности браком на уровне значимости 0,01.

Для подтверждения полученных в ходе нашего исследования результатов мы используем опросник «Уровень удовлетворенности браком» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская). Результаты представим в таблице 2.

**Таблица 2** – Результаты уровня удовлетворенности браком по методике Ю.Е. Алешина,

Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская

Уровень удовлетворенности браком	Количество человек	%
Низкий уровень	22	34
Средний уровень	27	42
Высокий уровень	16	24

Согласно результатам, представленным в таблице 2, среди педагогов дошкольного учреждения образования значимо чаще представлен средний уровень, чем высокий ( $F=1,81$  при  $p \leq 0,05$ ).

Проведя диагностику удовлетворенности браком, мы пришли к выводу, что педагоги дошкольного учреждения образования, которым свойственен высокий уровень, считают, что их чувства за время семейной жизни усилились и также считают, что при возможности вернуться в прошлое, они бы вновь выбрали бы своего настоящего супруга или супругу. Респонденты данной группы отмечают, что они согласны с мнением своего партнёра относительно большинства ситуаций.

Респонденты, которым свойственен средний уровень чувствуют себя дома спокойно и уютно, они считают, что у них достаточно дружная семья, но при этом они ощущают скованность при длительном общении с членами своей семьи. Респонденты данной группы испытывают желание уединиться, найти отдых в одиночестве.

Респонденты, которым свойственен низкий уровень испытывают неопределенность, когда находятся дома с членами своей семьи. При этом они считают, что их семья недостаточно дружная, а также члены семьи достаточно часто, по мнению респондентов,

действуют друг другу на нервы. Как следствие, респонденты не всегда стремятся побыстрее вернуться домой после работы, что приводит к негативным мыслям относительно продолжения развития отношений в рамках данной семьи.

Далее приведем результаты по опроснику «Ролевые ожидания и притязания в браке» (А.Н. Волкова). Результаты исследования специалистов помогающих профессий по методике РОП представлены в таблице 3.

**Таблица 3** – Результаты опросника «Ролевые ожидания и притязания в браке» (А.Н.

Шкалы	Низкие оценки	Средние оценки	Высокие оценки
Интимно-сексуальная	47%	33%	20%
Личностная идентификация с супругом	27%	23%	50%
Хозяйственно-бытовая	33%	33%	34%
Родительско-воспитательная	13%	27%	60%
Социальная активность	37%	47%	16%
Эмоционально-психотерапевтическая	40%	23%	37%
Внешняя привлекательность	37%	33%	30%

Таким образом, для педагогов дошкольного учреждения образования наиболее актуальными семейными ценностями являются личностная идентификация с супругом, родительско-воспитательная ценность. Следовательно, респонденты считают, что важным для развития семьи и ее семейных ценностей является наличие общих интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов время препровождения. Также респонденты считают, что важным является активное решение бытовых вопросов и родительских обязанностей.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Бурова С.Н. Социология брака и семьи: история, теоретические основы, персона-

лии / С.Н. Булова. – Мн.: Право и экономика, 2010. – 444 с.

**2. Олифирович, Н.И.** Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкин, Т.Ф. Велента. – СПб.: Речь, 2007. – 360 с.

**3.** Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина. – М.: Владос, 2002. – 244 с.

**4.** Психология семьи: основы супружеского консультирования и семейной психотерапии / Е.В. Змановская. – М.: Инфра-м, 2017. – 378 с.

Научная школа Н.Л. Нагибиной  
(Российская Федерация, Центр Развития Человека,  
Федеративная Республика Германия, Международный институт  
дифференциальной психологии)

**ЛАДОВОЕ УСТРОЙСТВО ЗВКОРЯДА И ЕГО ВОСПРИЯТИЕ ЧЕЛОВЕКОМ В  
РАМКАХ ШКАЛЫ «ГРУСТНЫЙ - ВЕСЕЛЫЙ»**

*Брещенко Т.О., Масленникова А.В., Нагибина Н.Л.*

Школа №1505 «Преображенская», Москва, Россия

Институт ВНД и физиологии РАН, Москва, Россия

Центр развития человека, Москва, Россия

*Аннотация.* В эмпирическом исследовании проверялась гипотеза Пифагора о различном восприятии древнегреческих ладов по шкале «грустный - веселый». Две с половиной тысячи лет эта гипотеза принималась учеными и музыкантами «на веру», благодаря мировому авторитету в теории музыки пифагорейской школы. В современном музыкознании эта гипотеза стала постоянно подвергаться сомнению. Эмпирическое психофизическое исследование, проведенное на выборке 23 человек в школе №1505 г. Москвы, подтвердило гипотезу Пифагора. В качестве стимулов для оценки по десятибалльной шкале «грустный - веселый» выступали двутактовые отрывки, в которых акцентировались ладовые особенности звукорядов. С вероятностью ошибки  $p \leq 0,05$  фригийский, эолийский и дорийский лады воспринимались как более грустные, чем ионийский.

*Ключевые слова:* древнегреческие лады, восприятие музыки, субъективное шкалирование

**FRET DEVICE OF A SOUND-PATTERN AND ITS PERCEPTION BY A PERSON  
WITHIN THE SCALE « SAD-CHEERFUL»**

*Bredenka T. O., Maslennikova A. V., Nagibina N. L.*

**School No. 15056, Moscow, Russia**

**Institute of Higher Nervous Activity and Neurophysiology of RAS**

**(IHNA&NPh RAS), Moscow, Russia**

**Center of Human Development, Moscow, Russia**

***Annotation.** An empirical study tested the Pythagorean hypothesis about the different perception of ancient Greek frets on the scale of «sad-cheerful». For two and a half thousand years this hypothesis was accepted by scientists and musicians «on faith», thanks to the world authority in the theory of music of the Pythagorean school. In modern musicology, this hypothesis has become constantly questioned. An empirical psychophysical study conducted on a sample of 23 people at school No. 1505 in Moscow confirmed the Pythagorean hypothesis. As incentives for evaluation on a ten - point scale «sad-cheerful» were two-stroke passages, which emphasized the fret features of sound orders. With a probability of error  $p \leq 0.05$ , the Phrygian, Aeolian, and Dorian frets were perceived as sadder than the Ionian frets.*

***Keywords:** ancient Greek frets, music perception, subjective scaling*

*Держишь начала всего и конец; альфа ты и омега;  
Ты же – настройщик струны многозвучной на чудной кифаре;  
К высшему – верхний регистр приближаешь, к низшему – низкий;  
Или в дорический лад вовлекаешь дрожащие струны.  
Пифагор. Гимн Аполлону*

Лад – в переводе с древнегреческого означает согласие, мир, стройность, порядок. Лад в музыке – звуковая упорядоченность музыкального строя. Часто слова «лад», «тональность», «звуковысотная система», «музыкальный строй» употребляются как

синонимы. Лад всегда имеет структуру: устой как «центр звукового притяжения», доминанту и субдоминанту, которые организуют мотивы в гармоническое звучание, функционально подчиненные как вторичным (доминанте и субдоминанте), так и основному центру (тонике). Каждому ладу древние греки приписывали определённый характер - «этос».

Музыкальный этос (в переводе с греческого - привычка, обычай, характер) составил философскую суть древнегреческой музыкальной эстетики. Учение о музыкальном этосе выдвигало теории об этическом значении музыки, о связи ее с психикой человека. Музыка в античном мире рассматривалась как важнейшее средство исправления и воспитания характеров, создания определенной психологической настроенности личности. Ладовая теория как организация сознания человека, его настроенности на определенные действия стала основой этической концепции Пифагора и его последователей.

Помимо этической теории, музыковеды выделяют два смысла слова «лад»: 1. эстетический, как приятная для слуха согласованность звуков и 2. музыкально-теоретический, как системность высотных связей вокруг основного тона. В энциклопедической статье Холопова Ю.Н. подчеркивается мысль о роли мелодического мотива, который является, по мнению известного музыковеда, сущностью лада: «Первичная форма воплощения ладовых отношений в звуковую конкретность музыки – мелодический мотив (в звуковом выражении – горизонтальная звукорядная формула) – всегда остается простейшим (а потому и важнейшим, коренным) изложением сущности лада» (Холопов, с. 131).

В философской и музыковедческой литературе ставится вопрос о культурно-закрепленных эталонах, которые в значительной мере определяют восприятие человека. Этот вопрос многократно поднимался в работах музыковедов советского периода. Борис Асафьев писал: «Будучи «пограничным» по существу (стоящим на месте непосредственного соприкосновения натурально-жизненного и художественно-музыкального) понятие «интонация» фиксирует тем самым влияние общественно-исторических факторов на эволюцию звукового материала - интонационных комплексов

и зависящих от них форм ладовой организации» (Асафьев. С. 7).

В данный момент развития общества параллельно в мировой культуре существуют самые разные лады, с различным количеством ступеней и интервальным составом. При этом эстетическая суть каждого из ладов в каждой культуре достаточно ясно закреплена. Влияние западной музыкальной культуры в современном музыкальном мире трудно переоценить. Именно поэтому древнегреческие лады стали основой композиторского искусства во всем мире. В современной музыке велико значение ионийского (мажора) и эолийского (минора) лада. Эти лады и их влияние на человека хорошо изучены. Однако вопрос о психологической и психофизической основе восприятия того или иного лада остается открытым. К тому же малоупотребимые древнегреческие лады остаются без внимания исследователей. Между тем, дорийский лад (дуряне - одно из коренных греч. племён) до недавнего времени считался строгим, мужественным, этически наиболее ценным; фригийский (Фригия и Лидия - области Малой Азии) - возбуждённым, страстным, вакхическим. Несколько десятилетий назад появились работы серьезных музыковедов о спекулятивности концепции Пифагора (Герцман Е.В.). Необходимы экспериментальные исследования, которые бы подтвердили гипотезы Пифагора о восприятии и влиянии древнегреческих ладов на психику и физиологию человека. Говоря об актуальности таких исследований, Е.В. Герцман отмечает: «Какие бы препятствия не стояли на пути изучения древних музыкальных культур, как бы незначительны и спорны не были результаты, получаемые от каждого нового исследования, - необходимо шаг за шагом стремиться к их познанию, тогда рано или поздно будут выявлены основополагающие закономерности. А это, в свою очередь, поможет глубже осмыслить весь многовековой исторический процесс музыкального развития человечества» (Герцман, с. 240).

Одно из самых авторитетных исследований в области античной музыки – музыковедческая работа Е.В. Герцмана «Античное музыкальное мышление». Автор анализирует сохранившиеся музыкальные источники, объективные обстоятельства, в которых развивалось античное искусство и древнегреческая философия и приходит к

выводам: «Необходимо отметить, что, несмотря на длительные усилия многих поколений ученых, научные знания об античном ладовом мышлении продолжают оставаться крайне примитивными» (Герцман, с. 7).

Гипотеза, которую мы проверяли в своем исследовании, состоит в следующем: древнегреческие лады воспринимаются как различные по шкале «грустный – веселый».

### **Метод исследования**

Для проверки гипотезы был разработан стимульный материал – двутактовые отрывки в четырех ладах – ионийском, дорийском, фригийском и эолийском с тоникой «до (С)». Отрывки представляли собой соединение двух тетраходных попевок из нижнего и верхнего тетрахода каждого лада. Здесь мы учли замечание Е.В. Герцмана: «Тетраходность античного ладового мышления предопределила все особенности звуковысотной организации музыкального материала. Прежде всего, это проявилось в дифференциации звукового пространства на тетраходные сегменты. Только таким образом древний музыкант мог осознать музыкально звуко-высотные связи» (Герцман, с. 230).

Всего было составлено 12 отрывков: по 3 отрывка для каждого из четырех ладов, которые располагались в случайном порядке. Звуковой вариант воспроизводился на фортепиано. Отрывки составлялись так, чтобы в них варьировался метр, ритм, регистр.

Оценка каждого отрывка производилась методом субъективного шкалирования. Форма протокола представлена ниже.

### **Рис. 2.** Форма протокола

ФИО \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_

Пол \_\_\_\_\_

Инструкция. Прослушайте мелодические отрывки в различных древнегреческих ладах: ионийском, эолийском, дорийском и фригийском. Оцените по десятибалльной шкале настроение каждого мелодического отрывка (грусть (1) - веселье (10)).

Рис. 1. Нотный вариант стимульного материала

The image displays six pairs of handwritten musical notation, each pair representing a different Greek mode. Each pair consists of two staves of music in treble clef, with handwritten labels in Russian below them. The modes and their corresponding notations are as follows:

- Pair 1:** Dorian (Дорийский) and Phrygian (Фригийский). The Dorian staff has a 3/8 time signature and a key signature of one flat. The Phrygian staff has a 2/4 time signature and a key signature of two flats.
- Pair 2:** Dorian (Дорийский) and Mixolydian (Миксийский). The Dorian staff has a 2/4 time signature and a key signature of one flat. The Mixolydian staff has a 2/4 time signature and a key signature of one flat.
- Pair 3:** Phrygian (Фригийский) and Lydian (Лидийский?). The Phrygian staff has a 3/8 time signature and a key signature of two flats. The Lydian staff has a 2/4 time signature and a key signature of two flats.
- Pair 4:** Lydian (Лидийский) and Dorian (Дорийский?). The Lydian staff has a 2/4 time signature and a key signature of two flats. The Dorian staff has a 2/4 time signature and a key signature of two flats.
- Pair 5:** Phrygian (Фригийский) and Mixolydian (Миксийский). The Phrygian staff has a 3/8 time signature and a key signature of two flats. The Mixolydian staff has a 3/8 time signature and a key signature of one flat.

Серия 1

№ отрывка	Балл
1	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
2	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
3	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
4	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
5	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
6	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
7	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
8	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
9	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
10	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
11	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
12	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье

Серия 2

№ отрывка	Балл
1	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
2	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
3	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
4	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
5	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
6	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
7	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
8	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
9	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
10	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
11	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье
12	Грусть 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Веселье

## Испытуемые

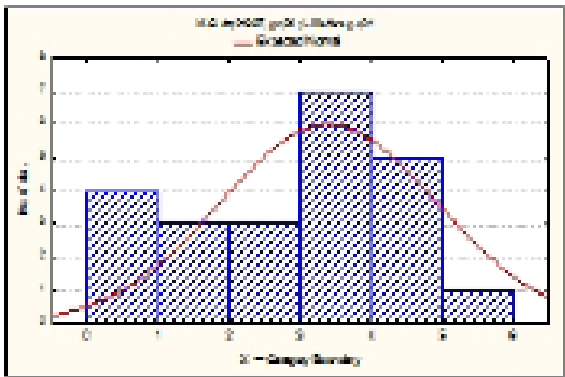
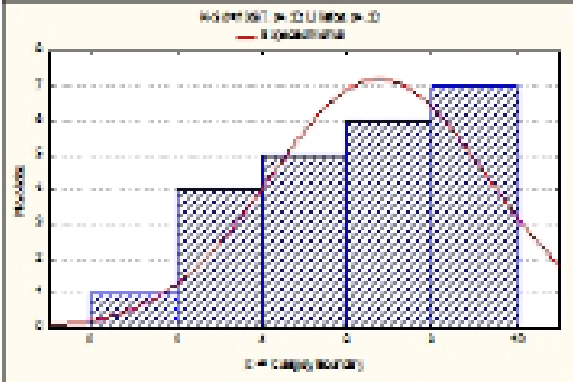
В экспериментах участвовало 23 человека в возрасте от 14 до 59 лет, 10 мужчин и 13 женщин, большинство из них не имело музыкального образования.

## Результаты исследования

Результаты протоколов испытуемых были внесены в сводную таблицу. Разброс оценок в серии 1 был слишком высок, поэтому мы рассматривали ее как тренировочную. Оценки по серии 2 стали основой для статистических выводов с помощью программы Statistica 7.

По каждому отрывку были получены кривые распределения. Крайние оценки получились для отрывков 4 (фригийский лад) и 12 (ионийский лад). При этом стоит отметить, что различия этих отрывков касались исключительно ладовой структуры (см. рис. 1).

**Таблица 1.** Гистограммы и статистические показатели для отрывков 4 и 12

<i>Отрывок 4 (фригийский лад)</i>	<i>Отрывок 12 (ионийский лад)</i>
	
Оценки находятся в интервале от 1 до 6, средняя оценка 3,7	Оценки находятся в интервале от 1 до 10, средняя оценка 6,5

Базовая статистика по 12 отрывкам второй серии представлена в таблице 2.

**Таблица 2.** Базовая статистика по 12 отрывкам второй серии

Лад	Среднее значение	Минимальное значение	Максимальное значение	Стандартное отклонение от среднего
ионийский	5,826087	1,000000	9,00000	2,166945
эолийский	3,739130	1,000000	7,00000	1,543826
дорийский	4,043478	1,000000	9,00000	1,941842
фригийский	3,391304	1,000000	6,00000	1,529680
дорийский	3,782609	1,000000	6,00000	1,536126
ионийский	5,782609	1,000000	10,00000	2,173320
фригийский	4,434783	1,000000	7,00000	1,408613
эолийский	4,173913	1,000000	9,00000	1,749082
эолийский	4,260870	1,000000	7,00000	1,601630
дорийский	3,739130	1,000000	7,00000	1,711389
фригийский	4,260870	1,000000	8,00000	1,711389
ионийский	6,739130	1,000000	10,00000	2,544466

Результаты демонстрируют различия в восприятии ладов по шкале «грустный – веселый».

Ионийский лад (современный натуральный мажор) воспринимается большинством испытуемых как веселый вне зависимости от метра, ритмического рисунка, движения мелодии (восходящего или нисходящего), окружения (рядом стоящих отрывков), регистра (более высокого или более низкого).

Фригийский лад (современный натуральный минор с пониженной второй

ступенью) воспринимается большинством испытуемых как грустный. Четвертый отрывок воспринимался как более грустный, чем седьмой (статистические различия значимы с вероятностью ошибки  $p \leq 0,003891$ ). По-видимому, повлиял регистр, ритмический рисунок, особенности движения мелодии.

**Таблица 3.** Статистические показатели различий для 4 и 7 отрывков по Т-критерию Стьюдента

	Среднее значение	Стандартное отклонение	Значение Т	Вероятность ошибки
Отрывок 4	3,391304	1,529680		
Отрывок 7	4,434783	1,408613	-3,22551	0,003891

Дорийский лад (современный натуральный минор с повышенной шестой ступенью) воспринимается большинством испытуемых как грустный вне зависимости от метра, ритмического рисунка, движения мелодии (восходящего или нисходящего), окружения (рядом стоящих отрывков), регистра (более высокого или более низкого).

Эолийский лад (современный натуральный минор) воспринимается большинством испытуемых как грустный вне зависимости от метра, ритмического рисунка, движения мелодии (восходящего или нисходящего), окружения (рядом стоящих отрывков), регистра (более высокого или более низкого).

#### **Выводы:**

Таким образом, восприятие древнегреческих ладов – ионийского, фригийского, дорийского и эолийского – по шкале «грустный – веселый» зависит от структуры лада, а также от его регистра, ритмического рисунка и мелодического движения. При этом, структура ионийского лада имеет важнейшее значение для восприятия его как более веселого.

Следует отметить, что современный период ладовой эволюции в музыке характеризуется особой трансформацией в сторону ладово-функциональных расширений и даже разрушений. Не стоит недооценивать влияния музыки на эмоциональное состояние человека и его способность к восприятию лада. Не только лад

(музыкальный строй), но и инструмент, на котором исполняется музыка, особенности воспроизведения, метроритма, мелодического и гармонического рисунка имеют значение при восприятии музыки. Однако особенности ладовой организации, как показали наши эксперименты, имеют определяющее значение для восприятия настроения по шкале «грустный – веселый». Особенно это касается ладов, которые наиболее близки современной западноевропейской музыкальной культуре – натуральному мажору и минору.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Античная музыкальная эстетика. Вступит. очерк и собрание текстов А.Ф. Лосева. Предисл. и общ. ред. В. П. Шестакова, М., 1960
2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. В 2-х тт. - М., 1930-1947
3. Герцман Е. В. Восприятие разновысотных звуковых областей в античном музыкальном мышлении // «Вестник древней истории», 1971, №4
4. Герцман Е.В. Античное музыкальное мышление. Ленинград, «Музыка», 1986.
5. Нагибина Н.Л., Масленникова А.В. Психология искусства. Музыка. – М., «Центр развития человека». 2013
6. Пифагор. Золотой канон. Фигуры эзотерики. – М., «Эксмо-ПРЕСС», 2001
7. Холопов Ю.Н. Лад / Музыкальная энциклопедия в 6 тт. Т.3, - М., 1976

#### **ИНТЕРНЕТ-ИСТОЧНИКИ:**

Топоркова Е.А. Легенда о Пифагоре, или новые сведения о теории ладового этоса  
[/http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/6807/1/it\\_mho\\_2008\\_070.pdf](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/6807/1/it_mho_2008_070.pdf)

**ДИАГНОСТИКА АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ:  
СОЗНАНИЕ И БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ**

*Колесникова П.В., Нагибина Н.Л.*

**Школа №1505 «Преображенская», Москва**

**Аннотация.** Проблемой исследования стала проверка диагностических инструментов агрессии на осознаваемом и неосознаваемом уровнях. Ученики 10 класса (15 человек) выполнили опросники агрессии Прихожан и Почебут, а также нарисовали несуществующее животное. Степень агрессивности животного сравнивалась с результатами агрессивности по каждой из шкал опросников. Результаты исследования показали, что связи всех показателей агрессивности в диагностике на осознаваемом уровне (с помощью опросников) и на неосознаваемом уровне (с помощью проективной техники «Несуществующее животное») минимальны. Наиболее высокие положительные связи со шкалами «Подозрительность» (коэффициент корреляции  $r=0,39$ ) и «Физическая агрессия» (коэффициент корреляции  $r=0,38$ ). Отрицательная связь получилась со шкалой «Самоагрессия» (коэффициент корреляции  $r=-0,39$ ).

**Ключевые слова:** диагностика агрессии, сознательное, бессознательное, подростки

**DIAGNOSTICS OF AGGRESSION IN ADOLESCENTS:  
CONSCIOUSNESS AND THE UNCONSCIOUS**

*Kolesnikova P. V., Nagibina N. L.*

**School №1505 «Preobrazhenskaya». Moscow**

**Summary.** The problem of the study was to check the diagnostic tools of aggression on the conscious and unconscious levels. Students of the 10th grade (15 people) completed questionnaires on the aggression of Prihojan and Poschebut, as well as drew a non-existent animal. The

*degree of aggressiveness of the animal was compared with the results of aggressiveness on each of the scales of the questionnaires. The results of the study showed that the relationship of all indicators of aggression in diagnostics at the conscious level (using questionnaires) and at the unconscious level (using the projective technique «Nonexistent animal») is minimal. The highest positive associations are with the scales «Suspicion» (correlation coefficient  $r=0.39$ ) and «Physical aggression» (correlation coefficient  $r=0.38$ ). A negative relationship was obtained with the «self-Aggression» scale (correlation coefficient  $r= - 0.39$ ).*

*Keywords: diagnostics of aggression, conscious, unconscious, teenagers*

Проблемой исследования стала проверка диагностических инструментов агрессии на осознаваемом и неосознаваемом уровнях. В настоящий момент нет ясного понимания механизмов формирования и проявления агрессии. Есть множество самых разных гипотез и теорий. Инструменты диагностики, как правило, создаются под соответствующие авторские концепции агрессии.

Цель данного исследования состоит в выявлении особенностей осознаваемого агрессивного поведения в подростковом возрасте (устаревших классников) и неосознаваемых агрессивных установок, а также их связи.

Исследование агрессии, ее причин, целей и поведенческих особенностей агрессивного поведения и эмоциональных проявлений имеет большую историю. Зарубежные специалисты в области социальных наук принимают такое определение агрессии: агрессия – это любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного общения (Р. Бэрн, Д. Ричардсон). Такого же определения агрессии придерживаются отечественные психологи Н.Г. Артемцева, В.П. Зинченко, В.Г. Мещеряков, А.А. Реан, Е.О. Смирнова, Г.Р. Хузеева и др.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Артемцева Н. Г. Особенности общения родителей и подростков: общие, типологические, индивидуальные. // Познание и общение: Теория, эксперимент, практика /под ред В. А. Барabanщикова и Е. С. Самойленко — М., Изд-во «Институт психологии РАН», 2009

Многие исследователи разводят понятие агрессии как специфической формы поведения и агрессивности как психического свойства личности. Агрессия, в этом случае, трактуется как процесс, имеющий специфическую форму и организацию, а агрессивность рассматривается как некоторая структура, являющаяся одним из компонентов более системной организации психики человека.

Анализ причин агрессии особенно важен в отношении подростков. В подростковом возрасте исследователи отмечают личностную нестабильность, связанную интенсивным психофизическим развитием и усвоением разнообразных форм социального поведения.

Изменение системы интересов, протестующий способ поведения сочетаются у подростков с возрастающей самостоятельностью, с более разнообразными отношениями со сверстниками и взрослыми, с половым созреванием (И.В. Дубровина, И.С. Кон, И.Ю. Кулагина, Л.Ф. Обухова, А.М. Прихожан и др.).

«Возраст пубертата представляет собой период особой концентрации конфликтов, зачастую приводящих к поведенческим отклонениям, включая аутоагрессию, в том числе и суицидальной направленности, чему в большой степени способствует усиливающееся расслоение общества, социальная незащищенность несовершеннолетних, семейное неблагополучие, негативное влияние средств массовой информации, изменяющаяся культура сексуальных отношений, и как следствие - увлечение наркотиками, спиртными напитками, принадлежность различным субкультурным молодежным течениям, в том числе деструктивным»<sup>2</sup>.

Л. И. Божович отмечает, что к началу переходного возраста в общем психическом развитии появляются новые, более широкие интересы, личные увлечения и стремление занять более самостоятельную, более «взрослую» позицию в жизни. Однако в переходном возрасте еще нет возможностей (ни внутренних, ни внешних), чтобы занять эту позицию. Какой бы субъективно (а иногда и объективно) ни была жизнь подростка, он все равно всем существом своим направлен в будущее, хотя «это будущее

---

<sup>2</sup> Закондырина В.А. Взаимосвязь аутоагрессивного поведения и социально - психологической дезадаптации подростков. Дисс. на соиск. ст. к. психол.н., М., 2008

представляется ему еще очень туманно». Характеризуя подростковый возраст, Л. И. Божович писала: «В течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и к самому себе... и развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие, в конечном счете, к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь»<sup>3</sup>.

В подростковый период происходит бурное развитие эмоциональной сферы. По мнению И. Кона центральным образованием в сфере чувств становится «чувство взрослости».

Для этого возраста характерны резкая смена настроений и переживаний, повышенная возбудимость, импульсивность, чрезвычайно велик диапазон полярных чувств. В данном возрасте у детей наблюдается наличие «подросткового комплекса» эмоциональности, который включает перепады настроения – порой от безудержного веселья к унынию и обратно, а также ряд других полярных качеств, выступающих попеременно. Следует отметить, что видимых причин для резкой смены настроений у подростка может и не быть. Появляется новое эмоциональное состояние, «аффект неадекватности»<sup>4</sup>.

В самооценке подростка происходят следующие преобразования: углубляется содержательный аспект его самооценки и переориентируется с учебной деятельности на взаимоотношения с товарищами и на свои физические качества, влияние родителей на самооценку снижается и повышается влияние сверстников как референтной группы.

Семья играет одну из определяющих ролей в формировании личности подростка, отличаясь от других институтов социализации большей эмоциональностью отношений. «Для подростка роль родителей как примера для подражания снижается, однако они остаются источником эмоционального тепла и поддержки, источником удовлетворения разнообразных потребностей, источником опыта и информации при решении сложных жизненных вопросов», - отмечает А.А. Ларичева<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М. Просвещение, 1968.

<sup>4</sup> Фельдштейн Д. И. Психология современного подростка М.,1987

<sup>5</sup> Ларичева А.А. Фактор значимых (внутрисемейных) жизненных ситуаций в структуре и стратегиях дезадаптивного поведения подростков: диссертация кандидата психологических наук : 19.00.07. Московский педагогический университет Комитета образования Правительства Москвы, 2002.

Методы исследования агрессии очень разнообразны. Наиболее распространенным методом является **метод наблюдения**. Одна из целей наблюдения в естественных условиях – получение картины различных форм агрессии в конкретных условиях и частоты их проявления. Данный подход обычно называют **естественным наблюдением**. Например, Хамперт и Данн (1988) исследовали агрессивные аспекты взаимодействия во время школьных уроков, специально разработав систему кодировки, включающую 10 категорий агрессивного поведения (например, порча вещей одноклассников, вырывание предметов из рук, угроза одноклассников). При использовании данного метода исследования сначала регистрируется естественный ход поведенческих проявлений, затем информация подразделяется на более мелкие единицы анализа и, наконец, распределяется по заранее определенным категориям. Для данного методологического подхода важнейшие вопросы заключаются в том, где и когда наблюдать поведение и как определять базовые единицы анализа (1996).

**Стандартизированные опросники, интервью, анкеты** часто используются в диагностике агрессивного поведения.

В других случаях вопросы исследователей могут быть направлены не на описание поведения, а на выявление внутренних переменных, например, агрессивных мыслей и фантазий, которые также нельзя наблюдать.

**Проективные тесты и техники** в этом случае наиболее уместны в качестве инструментов диагностики агрессии, ее причин, целей, эмоций и особенностей агрессивных реакций.

Проективная методика исследования личности; предложена М.З. Друкаревич. Испытуемому предлагают придумать и нарисовать несуществующее животное, то есть такое, которое никогда и нигде ранее не существовало и не существует (нельзя использовать героев сказок и мультфильмов). Общепринятой системы оценки рисунка не существует. Теоретические посылки, положенные в основу создания методики, совпадают с таковыми у прочих проективных методик. Как и многие другие рисуночные тесты, тест направлен на диагностику личностных особенностей.

Это одна из наиболее популярных рисуночных методик. Она широко используется

отечественными психологами при обследовании детей и взрослых, больных и здоровых чаще всего в качестве ориентирующей методики, т. е. такой, данные которой позволяют выдвинуть некоторые гипотезы об особенностях личности.

**Степень агрессивности** выражена количеством, расположением и характером углов в рисунке, независимо от их связи с той или иной деталью изображения. Особенно весомы в этом отношении прямые символы агрессии — когти, зубы, клювы.

**Низкий уровень агрессивности.** Показателем отсутствия тенденций к агрессивности служит отсутствие агрессивной символики (орудий нападения) в основном рисунке.

**Повышенная агрессивность.** Один из наиболее распространенных признаков повышенной агрессивности в рисунке несуществующего животного - это наличие острых выступов и выростов, независимо от того, что они изображают (рога, уши, щупальца, клешни).

**Гипотеза исследования:** Диагностика агрессии на осознаваем и неосознаваемом уровнях не связана между собой.

**Методы исследования:**

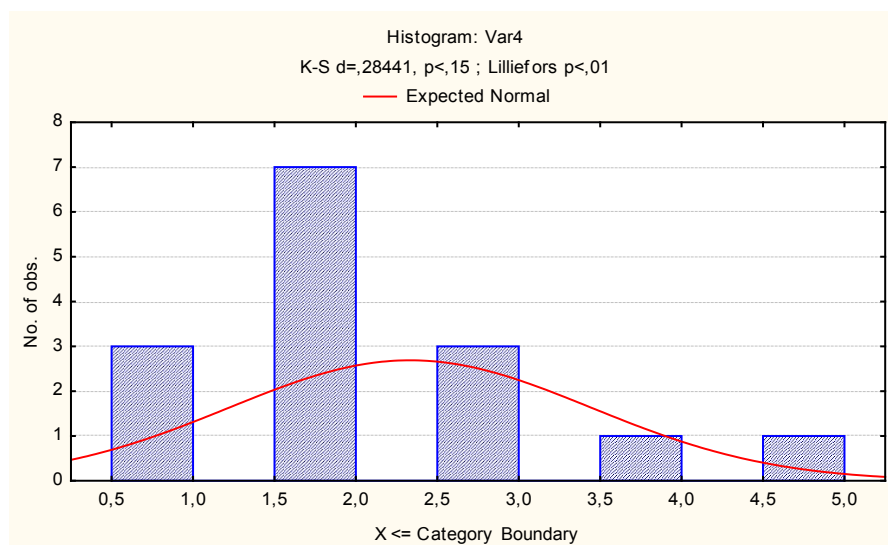
- Проективная техника “Несуществующее животное” (М.З. Друкаревич);
- Опросник “Склонности к агрессии” (Б. А. Пржанова);
- Опросник агрессии (Л.Г. Почебут).

**Испытуемые:** - 15 подростков в возрасте 16-17 лет (8 мальчиков и 7 девочек), учеников 10 класса школы № 1505 «Преображенская».

**Результаты исследования.** В ходе исследования было получено на каждого из 15 испытуемых по три протокола: результаты тестов «Несуществующее животное» (М.З. Друкаревич), опросник «Склонности к агрессии» (Б. А. Пржанова), «Опросник агрессивности» (Л.Г. Почебут).

Были построены кривые распределения оценок по каждому показателю агрессии по всем тестам (см. примеры Диаграмма 1, 2).

## Диаграмма 1. Эмоциональная агрессия

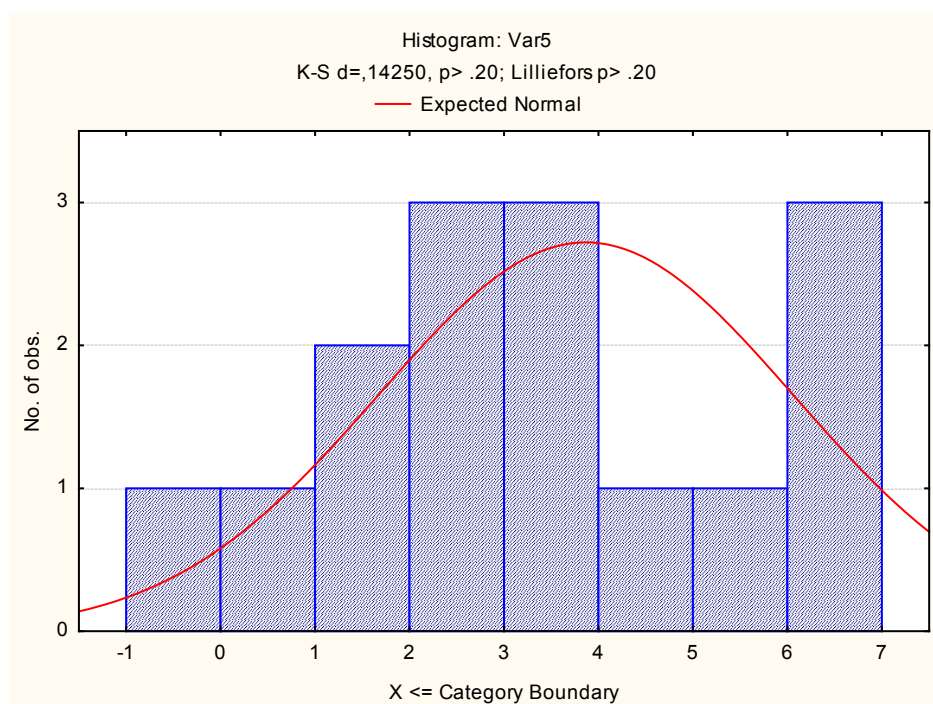


Самые низкие оценки относятся к шкале 4.

Эмоциональная агрессия (ЭА) – у человека возникает эмоциональное отчуждение при общении с другим человеком, сопровождаемое подозрительностью, враждебностью, неприязнью или недоброжелательностью по отношению к нему.

Наиболее высокие оценки относятся к шкале 5.

## Диаграмма 2. Самоагрессия



Самоагрессия (СА) – человек не находится в мире и согласии с собой; у него отсутствуют или ослаблены механизмы психологической защиты; он оказывается беззащитным в агрессивной среде.

Тест «Несуществующее животное» был оценен на степень агрессивности по следующим показателям: наличие зубов, рогов, когтей, шипов и других угрожающих частей и элементов тела шестью, уровень штриховки независимыми экспертами.

Примеры теста «Несуществующее животное» агрессивных участников:



Примеры теста «Несуществующее животное» неагрессивных участников:



В качестве экспертов выступили: Н.Л.Нагибина, П.В.Колесникова, В.А.Колесников, С.П.Лебедева, Е.Д.Енина, В.В.Колесникова.

По результатам оценок экспертов были посчитаны средние оценки, которые легли в основу сопоставления с оценками шкал опросников.

**Таблица 1.** Связь (коэффициент корреляции Пирсона) между показателями шкал агрессии по опросникам и оценки агрессивности по тесту «Несуществующее животное».

<i>тест</i> «Склонности к агрессии» (Б.А. Пржанова)	Физическая агрессия	0,21
	Косвенная агрессия	-0,25
	Раздражительность	0,01
	Негативизм	-0,16
	Обидчивость	-0,19
	Подозрительность	0,39
	Вербальная агрессия	0,15
	Чувство вины	-0,1
<i>«Опросник агрессивности» (Л.Г. Почебут).</i>	Вербальная агрессия	0,07
	Физическая агрессия	0,38
	Предмет. Агрессии	-0,31
	Эмоциональная агрессия	0,03
	Самоагрессия	-0,39

Наиболее высокие положительные связи со шкалами «Подозрительность» (коэффициент корреляции  $r=0,39$ ) и «Физическая агрессия» (коэффициент корреляции  $r=0,38$ ).

Отрицательная связь получилась со шкалой «Самоагрессия» (коэффициент корреляции  $r=- 0,39$ ).

Остальные шкалы не показали значимых корреляций между осознаваемой и неосознаваемой агрессией.

Подростковый возраст характеризуется как возраст, в котором наиболее сильно и часто проявляется агрессия и может выступать как способ адаптации к современным социальным условиям. Осознаваемые и неосознаваемые особенности агрессии не коррелируют между собой.

## **Выводы**

1. В настоящий момент нет ясного понимания механизмов формирования и проявления агрессии. Есть множество самых разных гипотез и теорий.

2. Такая характеристика как эмоциональная агрессия (у человека возникает эмоциональное отчуждение при общении с другим человеком, сопровождаемое подозрительностью, враждебностью, неприязнью или недоброжелательностью по отношению к нему) наименее выражена у подростков.

3. Самоагрессия (человек не находится в мире и согласии с собой; у него отсутствуют или ослаблены механизмы психологической защиты; он оказывается беззащитным в агрессивной среде) в подростковом возрасте имеет очень высокие показатели.

4. Связи всех показателей агрессивности в диагностике на осознаваемом уровне (с помощью опросников) и на неосознаваемом уровне (с помощью проективной техники «Несуществующее животное») минимальны.

5. Наиболее высокие положительные связи со шкалами «Подозрительность» (коэффициент корреляции  $r=0,39$ ) и «Физическая агрессия» (коэффициент корреляции  $r=0,38$ ). Отрицательная связь получилась со шкалой «Самоагрессия» (коэффициент корреляции  $r=-0,39$ ).

6. В диагностике агрессии необходимо обращаться как к сознанию, так и к бессознательному.

## **ЛИТЕРАТУРА:**

1. **Айсмонтас Б.Б.** Педагогическая психология: схемы и тесты. –М., 2011

2. **Агрессия** : причины, последствия и контроль : лучший в мире учебник по психологии агрессии / Леонард Берковиц ; [пер. А. Боричев, Л. Царук, Л. Ордановская]. - Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.

3. **Артемцева Н. Г., Нагибина Н. Л.** Рациональные и иррациональные системы как детерминанты познания.//Системная организация и детерминация психики.- М. Институт психологии РАН, 2009.

4. **Артемцева Н.Г.** Особенности общения родителей и подростков: общие, типологические, индивидуальные. // Познание и общение: Теория, эксперимент, практика /под ред В. А. Барабанщикова и Е. С. Самойленко — М., Изд-во «Институт психологии РАН», 2009
5. **Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. – М. Просвещение, 1968.
6. **Долгова В.И., Капитанец Е.Г.** Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения старших подростков. - М., 2015
7. **Закондырина В.А.** Взаимосвязь аутоагрессивного поведения и социально-психологической дезадаптации подростков. Дисс. на соиск. ст. к. психол.н., М., 2008
8. **Ильин Е. П.** И46 Психология агрессивного поведения. — СПб.: Питер, 2014
9. **Ларичева А.А.** Фактор значимых (внутрисемейных) жизненных ситуаций в структуре и стратегиях дезадаптивного поведения подростков: диссертация кандидата психологических наук : 19.00.07. Московский педагогический университет Комитета образования Правительства Москвы, 2002.
10. **Фельдштейн Д. И.** Психология современного подростка М.,1987

## СУБЪЕКТНОСТЬ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗА Я

*Титова Ж.Г., Титов А.В.*

**International Institute of Differential Psychology, Germany, Berlin**

**Аннотация.** В эмпирическом исследовании с помощью оригинальной проективной методики «Метафорический образ «Я-Тело-Душа-Мир» (Н.Л. Нагибина, Ж.Г. Титова, А.В. Титов, 2017) впервые был проведен поиск закономерностей восприятия собственного Я в системе «Я-Тело-Душа-Мир» в обычном и предельных эмоциональных состояниях (стресс, счастье). Детальный анализ связей характеристики «независимость Я» на выборке 168 испытуемых студентов МГУДТ в возрасте от 18 до 21 года показал, что она прямо коррелирует с такими характеристиками Я, как активность, ( $r=0,48^*$ ) открытость ( $r=0,64^*$ ), доминантность ( $r=0,66^*$ ) и разноцветность ( $r=0,37^*$ ). Выявлена существенная прямая корреляция с такими характеристиками, как открытость Души, независимость и напряженность Тела, напряженность Мира в состоянии стресса. В состоянии стресса также выявлена обратная корреляция между независимостью и напряженностью Я.

В статье представлена системная модель психики и личности, в частности, на трех уровнях – общем, типологическом и индивидуальном. Модель личности Н.Л. Нагибиной – психосмология - дополнена и уточнена. Для индивидуального уровня (Я) описан состав и свойства психики человека. Человек как субъект способен свободно формулировать свои жизненные цели, контролировать и планировать свои действия, мысли и эмоции, осуществлять их корректировку. Главная характеристика Я – это независимость (свобода), которая характеризует способность человека подняться над обусловленностью базовых элементов психики, структурных ограничений психологических типов, социальных и родовых программ, чтобы путём осознанного

выбора и волевых усилий осуществлять движение к реализации своих ценностно-смысловых ориентиров.

**Ключевые слова:** субъектность, субъективные представления, метафорический образ Я, системные закономерности, независимость Я, предельные эмоциональные состояния.

## SUBJECTIVITY AS A SYSTEM-FORMING CHARACTERISTIC OF SELF-IMAGE

*Titova Zh. G., Titov V. A.*

**International Institute of Differential Psychology, Germany, Berlin**

**Annotation.** *In an empirical research by means of an original projective technique “Metaphorical Image“ of Self in the system “Self-Body-Soul-World”(N.L. Nagibina, Zh.G. Titova, A.V. Titov, 2017), for the first time a search was made for the patterns of self-perception in “Self-Body-Soul-World” system in ordinary and extreme emotional states (stress, happiness). A detailed analysis of the relationships of the “independence of the Self” characteristics in a sample of 168 subjects aged 18 to 21 years of MGUDT students showed that it directly correlates with such characteristics of the Self as activity ( $r=0,48^*$ ), openness ( $r=0,64^*$ ), dominance ( $r=0,66^*$ ) and colorfulness ( $r=0,37^*$ ). A significant direct correlation was revealed with such characteristics as openness of the Soul, independence and tension of the Body, tension of the World under stress. Under stress, an inverse correlation between independence and tension of the Self is also revealed.*

*The article presents a system model of the psyche and, in particular, personality at three levels-General, typological and individual. N. L. Nagibina’s personality model-psycosmology-has been supplemented and refined. For the individual level (Self), the composition and properties of the human psyche are described. A person as a subject is able to freely formulate his life goals, control and plan his actions, thoughts and emotions, and make adjustments to them. The main characteristic of the Self is independence (freedom), which characterizes the ability of a person to rise above the conditionality of the basic elements of the psyche, structural restrictions of psychological types, social and generic programs, in order to make a conscious choice and volitional efforts to move towards the realization of their value-semantic orientations.*

*Keywords: subjectivity, subjective representations, metaphorical self-image, systemic patterns, independence of self, ultimate emotional states.*

Вопросы самосознания и самовосприятия человека являются одними из центральных проблем психологии, философии и социологии. Актуальность и важность исследования данных проблем обусловлена тем, что представление человека о себе, его Я-концепция, является организующим фактором переживаний человека и его активности.

Психологические словари определяют термин «Я-концепция» как более или менее осознанную, динамическую и при этом достаточно устойчивую систему представлений человека о себе самом, руководствуясь которой он выстраивает отношение к себе и взаимодействие с другими людьми.

Представление человека о себе, образ себя – это сложный и не поддающийся прямому изучению психический феномен, который не является самоосознанием качеств и характеристик своей личности. Сущность человеческого «Я» не есть телесная, эмоциональная и интеллектуальная функция, «Я» представляет собой некий центр управления, который способен ставить цели и управлять всеми этими функциями. Субъект – это человек с достаточно развитым Я, его характеризует системная целостность сложных и противоречивых мотивов, психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного.

Главным свойством личности с развитой Я-концепцией является субъектность. Понятие «субъектный» отражает, прежде всего, иницирующий, авторский характер активности человека как субъекта. Он проявляется в понятиях: «самостоятельный» «свободный», «оригинальный», «творческий», «инициативный».

Основы субъектного подхода были заложены С.Л. Рубинштейном. В работе «Основы общей психологии» [14] он определяет субъектность как инициативную активность по изменению себя и мира, основанную на самостоятельном мышлении и осознанной саморегуляции.

К.А. Абульханова-Славская под субъектностью понимает

— «интегральные способности, которые проявляются в направленности (способности ставить разумные, реальные, достижимые данной личностью при данной совокупности обстоятельств цели); построении и организации личной жизни; выборе альтернатив, адекватном принятии решения; умении мобилизовать свои возможности, концентрировать свои природные и психологические силы; умении вырабатывать социально зрелое решение, реалистическом понимании хода жизни; умении не только приспособиться к окружению, но найти или изменить свое место в жизни»;

— «способности к осознанной регуляции человеком своей произвольной активности, необходимой для конструктивного разрешения противоречий, поскольку «масштаб противоречий и конструктивность их решения определяют уровень, достигнутый личностью как субъектом. Способность к координации событий жизни, к ее организации и, главное, решению конкретных противоречий — такова характеристика личности как субъекта жизни» [1].

На сегодня существуют различные варианты определения понятия «субъектность»: как характеристика субъекта (А.К. Осницкий), как проявление субъекта (Л.В. Алексеева), как черта/свойство (Л.С. Глуханюк, Е.Н. Волкова, В.А. Петровский), как отношение (Л.С. Глуханюк, Е.Н. Волкова), как процесс (Ю.А. Варенова, О.А. Конопкин, А.К. Осницкий), как способность (С.Л. Рубинштейн, А.К. Абульханова-Славская, О.А. Конопкин). Данные определения отражают различные стороны субъектности.

В результате теоретических и эмпирических исследований Нагибиной Н.Л. была разработана модель Я (субъекта) в контексте функционирования психики на трех уровнях: общем, типологическом и индивидуальном [7]. Модель представлена на рисунке 1.

Представленная выше модель сформировалась Н.Л. Нагибиной эмпирическим путем (как индуктивная гипотеза) на основе многолетних исследований по анализу распределений психических свойств на уровне общего, частного и единичного.

В описываемой модели личности нашли отражение данные, полученные исследователями естественнонаучной парадигмы в изучении личности. Они составляют основу общих характеристик. Данные, полученные психологами-типологами, также

нашли свое место в уровне типологических характеристик – надстройке над общими характеристиками. Организация общих элементов психики здесь достигает нового уровня – когнитивно-смысловых узлов.



**Рисунок 1.** Модель личности в психокосмологии

Наконец, уровень самосознания, Я-концепции – это принципиально иная организация психического с другими функциями. Ее субъектность, активность и относительная свобода создают непреодолимые трудности для исследователя – имеет

место методологическое столкновение на одном уровне (активный субъект исследует активного субъекта).

Субъект со своей Я-концепцией является центральной связующей единицей между физиологическим предпосылками психики и идеальными составляющими ее содержания.

Сама модель личности была дополнена, предложена **новая схема закономерностей функционирования психики на всех уровнях**. В новой (дополненной) модели был представлен уровень идеальной психики, о которой писал Платон. Общие идеи, символы, общие законы познания мира и функционирования человека в этом мире были представлены самым верхним уровнем. Это законы, которые человек учитывает в своем развитии и практически не может на них повлиять. Так, лично для себя он может пренебречь законами «золотого сечения» как наиболее гармоничной формы, но в рамках всего человечества эта задача невыполнима.

Кроме того, объективно существуют пласты культуры, которые мы называем психологией народов, психология мужского и женского, психология ребенка и взрослого и т.д. (типичное в культуре). Здесь влияние конкретной личности минимально. Организация общих элементов идеального мира в более крупные стабильные единицы – принцип строения и функционирования данного уровня.

Я, как субъект, вращивает и присваивает себе социально-культурные элементы на протяжении всего жизненного пути. Именно об этом писали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и другие.

Общее, типологическое, индивидуальное – на каждом уровне присутствуют сходные закономерности. Направленность Я на общем уровне ведет к открытости или закрытости всей системы. На типологических уровнях Я проявляется в предпочитаемых стратегиях – способах проявления Я, и они будут достаточно определенными. Но все эти предпочтения не есть результат выбора. Это все равно заданность, в большой степени бессознательно направляемые интенции. Например, активность проявляется в удовлетворении потребностей.



**Рисунок 2.** Схема закономерностей функционирования психики на всех уровнях (Нагибина Н.А., 2015)

В своем исследовании мы предприняли доработку модели личности Н.Л. Нагибиной. Уровень Я, субъекта активности, представлен своим составом и свойствами.

**Таблица 1.** Состав и свойства субъектного Я.

<b>Я - уникальное (субъектность)</b>	<b>состав</b>	Осознаваемые цели и мотивы поведения (ценности и смыслы) Саморегуляция и осознаваемый волевой контроль Осознаваемые операции анализа и синтеза информации Осознаваемые эмоции
	<b>свойства</b>	Активное сознательное целеполагание Контроль и планирование действий Диагностика и коррекция состояний, поведения и целеполагания

Конкретизация состава (наполнение) зависят, в свою очередь, от уровня развития личности – от соответствующего ему объема неосознаваемых и неконтролируемых установок в познании (социальные, культурные, родовые и т.д.). Часто именно они влияют на образ-Я и его организацию. Данные установки могут изменяться и сознательно. Эта возможность используется при психокоррекции.

На этом уровне мы сталкиваемся с индивидуальностью человека, с его особенностями, которые проявляются в виде уникальной системы ценностей, смыслов и способов их реализации.

Человек с развитым Я – это субъект, способный свободно формулировать свои жизненные цели, контролировать и планировать свои действия, мысли и эмоции, осуществлять их корректировку. Главная характеристика Я – это независимость (свобода), которая характеризует способность человека подняться над обусловленностью базовых элементов психики, структурных ограничений психологических типов, социальных и родовых программ, чтобы путём осознанного выбора и волевых усилий осуществлять движение к реализации своих ценностно-смысловых ориентиров.

Основными методами исследования Я-концепции могут служить методы психологического тестирования, в частности, опросные и проективные.

Однако опросные методы обладают такими недостатками, как зависимость проявления черт от определенных условий, изменчивость ответов при повторном тестировании, отсутствие возможности раскрыть индивидуальность и своеобразие Я-концепции, поскольку тестирование всегда организовано в соответствии с идеей и мировоззрением автора и будет результативно только в рамках этой конкретной идеи. Самым главным недостатком опросных методов является обращение к одному каналу переработки информации – сознанию. Однако, как показали исследования Раймонда Б. Кэттэла по созданию системного диагностического инструмента, который бы объединил опросники и объективные тесты, к которым принадлежат проективные техники, сознание и бессознательное – это две независимые структуры переработки информации о себе и мире. Оценивая результаты многолетних исследований Кэттэла, Л. Первин и О. Джон пишут: «Несмотря на годы исследовательских усилий, результаты разочаровывают; хотя между всеми тремя источниками данных (о жизни, опросников и объективных тестов) и были обнаружены некоторые связи, никакого прямого однозначного соответствия с объективными тестами найти не удалось» [13, с. 276].

Что касается естественнонаучных (аппаратных) методов, то они не подходят для исследования такой реальности как Я-концепция. Об этом писал в своей монографии «Структура и логика эмпирического исследования» В.Н. Дружинин [4]. Он убедительно показывает, что неосознаваемая регуляция психики успешно поддается исследованию в естественнонаучной логике в то время, как осознаваемая регуляция «сводит на нет» все усилия экспериментаторов и требует иных методов для её изучения.

Наша методология исследования уровня Я включает в себя в качестве основного метода – самоанализ испытуемого, рамки которого задает экспериментатор. Экспериментатор же с помощью других методов, в том числе естественнонаучных, исследует влияние на результаты самоанализа неосознаваемых составляющих (общего и типологического на уровне материального и идеального). Главным языком общения между испытуемым и экспериментатором является язык метафор и их толкований.

Метафора – главная единица мифологического языка. Этот язык обладает большими преимуществами для исследователя, особенно если метафорические образы

даны в рисуночном варианте [16], [20]:

- стирает границу сознания и бессознательного;
- имеет широкое смысловое поле;
- обобщает и укрупняет смыслы и значения;
- обращается к мировому человеческому опыту взаимодействия с миром и собой;
- позволяет наглядно представить главную суть явления;
- относительно легко достается («часто само всплывает») из копилки образов

сознания и бессознательного.

**Цель исследования:** оценить связь характеристики «независимость Я» с другими характеристиками образа Я в системе «Я-Тело-Душа-Мир»

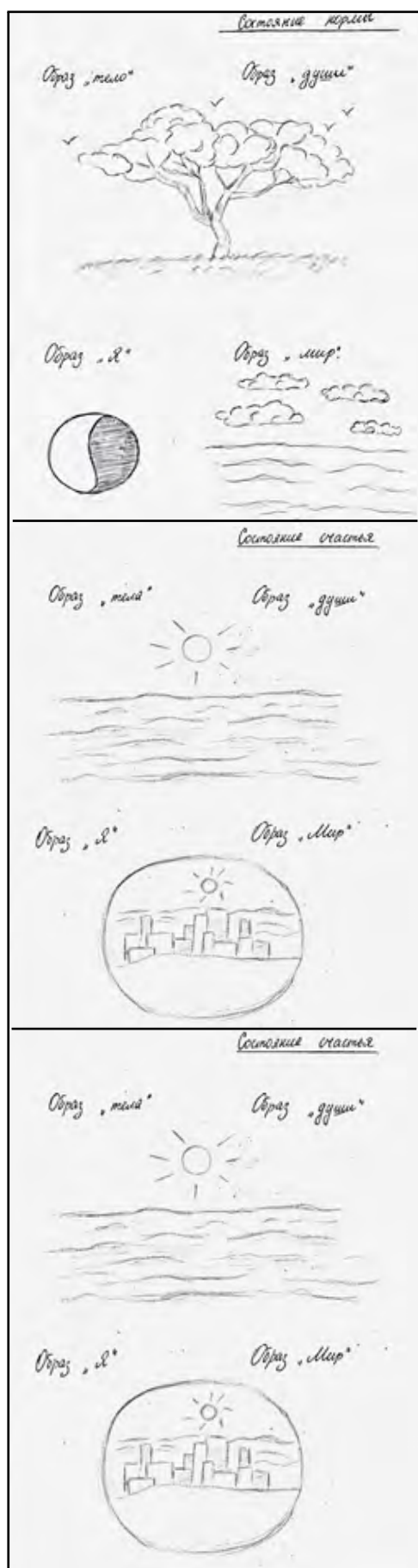
**Испытуемые:** общее число – 168 человек, представлены 483 ситуации. Основное исследование было проведено на выборке в 110 студентов-дизайнеров МГУДТ (мужчин 6, женщин 104, возраст от 18 до 21 года). Выбор испытуемых обусловлен тем, что они должны обладать достаточной рефлексией и не испытывать затруднений в представлении на бумаге сложных внутренних образов.

#### **Методы исследования**

Данное исследование представляет собой анализ экспрессивного проективного рисунка. Испытуемым предлагалось на листах бумаги с помощью красок, карандашей или фломастеров создать образы Я, Мира, Тела и Души, и дать характеристики этим образам. Испытуемый должен был подумать о том, что происходит с каждым компонентом структуры в повседневности, в состоянии стресса и в состоянии счастья, изобразить их, и далее письменно пояснить идею своих рисунков.

Для оценки данных, представленных в протоколах, был использован метод субъективного многомерного шкалирования, хорошо зарекомендовавший себя при анализе субъективной реальности, совмещающей в себе сознательный и бессознательный компоненты познания [21]. При помощи данного метода измеряется смысловое, метафорическое или аффективное значение изображаемых испытуемыми образов [9].

Пример протокола представлен на рисунке 3.



В состоянии нормы образ «тела» и «души» един. Я нарисовала дерево, так как оно ассоциируется у меня с созиданием. Образ природы, деревьев, птиц, неба дает успокоение.

Образ «мир» ассоциируется у меня с морем, небом и облаками. Спокойный пейзаж, тихое течение воды снова навеивает состояние умиротворения и созидания.

В образе «Я» нарисовала значок «дзен», потому что ощущаю гармонию во всем.

В состоянии счастья мои образы «души» и «тела» едины. Мир кажется более привлекательным. Почти все радуется. На душе тепло, как будто ее укутали теплым одеялом. Красивый, яркий пейзаж навеивает мне воспоминания, когда я была действительно счастлива и радовалась жизни. Душа «радуется», тело расслаблено.

Образ «Я» и образ «Мира» в состоянии счастья для меня тоже едины. Ведь когда ты счастлив и на душе очень легко, то кажется, что ты с миром единое целое. Я изобразила море, так как оно является олицетворением счастья для меня и город, где жизнь «кипит» каждую секунду.

Образ «души» - колючка, так как в стрессе у меня повышена агрессия. Могу и хочу всех уколоть. Испытываю чувство тяжести, страха, злости.

Образ «тело» - кинжал. Состояние, в котором готова отразить любой удар, откуда бы он не пришел.

«Я» - это комната без окон и дверей, так как чувствую безысходность, отчуждение и угнетение. Стены комнаты как бы «давят» на меня.

«Мир» - прямоугольник с черной полосой (черного больше) и белой полосой. Так как я нахожусь в состоянии стресса, то я перестаю видеть хорошие стороны жизни. Мир вокруг кажется враждебным.

Рисунок 3. Протокол испытуемого №7.

Многомерность, вариативность и многозначность представленных в протоколах образов потребовала большой работы над созданием окончательной исследовательской сетки шкал. Шкалирование результатов проводилось по протоколам участников исследования.

В результате систему типов взаимодействия Я, Мир, Тело, Душа в повседневности и полярных эмоциональных состояниях наиболее удачно удалось описать в виде модели, объединяющей оценки каждого компонента взаимодействия в системе «Я-Мир-Тело-Душа» по следующим шкалам:

- Независимость
- Активность
- Открытость
- Напряженность
- Разноцветность
- Доминантность

Оценка выраженности каждого компонента – от 0 до 10, давалась тремя независимыми экспертами. Первичное шкалирование проводили диссертанты Титов А.В. и Титова Ж.Г. Дублировали проверку к.пс.н Грекова Т.Н., к.пс.н Артемцева Н.Г., к.б.н Масленникова А.В. Результат брался как среднее значение от пяти оценок. Среднее отклонение оценок разных экспертов не превышало 2.

#### Результаты исследования

В ходе исследования было получено 110 протоколов, без учета протоколов с существенными нарушениями инструкции. Каждый протокол содержал 3 рисунка с поясняющими комментариями.

Усредненные оценки пяти экспертов для протокола испытуемого №7 представлены в таблице 2.

**Таблица 2.** Результаты обработки протокола №7

Шкалы	<i>Я</i>			<i>ТЕЛО</i>			<i>ДУША</i>			<i>МИР</i>		
	<i>норма</i>	<i>стресс</i>	<i>Счастье</i>	<i>норма</i>	<i>Стресс</i>	<i>счастье</i>	<i>норма</i>	<i>стресс</i>	<i>счастье</i>	<i>норма</i>	<i>стресс</i>	<i>счастье</i>
<b>Независимость</b>	8	2	5	8	8	8	8	8	8	9	1	5
<b>Активность</b>	4	2	8	5	8	6	5	8	6	6	2	8
<b>Открытость</b>	7	1	8	6	2	8	6	5	8	8	1	8
<b>Напряженность</b>	2	8	4	3	8	1	3	9	1	2	9	4
<b>Разноцветность</b>	4	2	4	4	2	4	4	2	4	4	1	4
<b>Доминантность</b>	4	1	5	5	7	5	5	6	5	3	2	5

Сводная таблица усредненных экспертных оценок по всем испытуемым стала основой для поиска закономерностей функционирования Я в системе «Я-Тело-Душа-Мир» в обычном и предельных эмоциональных состояниях (стресс, счастье).

Было проведено исследование корреляции Пирсона между характеристикой «Независимость Я» и всеми остальными характеристиками системы «Я-Тело-Душа-Мир». Полученные данные представлены в таблице 2.

Я человека на субъектном уровне обладает возможностями самостоятельно регулировать свои проявления: открытость-закрытость, активность-пассивность, напряжение-расслабление, вовлеченность-отстраненность и т.д. Это сознательное Я может действовать сообразно выбранным ценностям и смыслам, что может не соответствовать или даже прямо противоречить телесным и психодинамическим импульсам, желаниям и потребностям.

При этом нет смысла игнорировать внутренние ограничения, определяемые темпераментом и характером, также как и неизменную данность внешних законов. Речь идет о выборе наиболее адекватных целям и ценностям, эффективных в данном месте и в данное время стратегий мышления и поведения.

**Таблица 2.** Связь характеристики «независимость Я» с остальными компонентами системы «Я-Тело-Душа-Мир»

Компонент системы	Характеристики	Норма	Стресс	Счастье	Уровень и знак связи
Душа	Независимость	0,13	0,24	0,26	-
	Активность	-0,01	0,22	0,21	-
	Открытость	0,40*	0,31*	0,10	Связь положительная достаточно высокая в состоянии нормы и стресса
	Напряженность	-0,18	-0,24	-0,08	-
	Разноцветность	0,00	0,37*	0,12	Связь высокая положительная в состоянии стресса
	Доминантность	-0,01	0,34*	-0,10	Связь высокая положительная в состоянии стресса
Я	Независимость	1,00	1,00	1,00	-
	Активность	0,30	0,48*	0,13	Связь высокая положительная в состоянии нормы и стресса
	Открытость	0,43*	0,64*	0,03	Связь высокая положительная в состоянии нормы и максимальна в состоянии стресса
	Напряженность	-0,28	-0,47*	-0,17	Связь высокая отрицательная, особенно в состоянии стресса
	Разноцветность	0,25	0,37*	0,15	Связь положительная в состоянии стресса
	Доминантность	0,50*	0,66*	0,26	Связь высокая положительная в состоянии нормы и стресса
Тело	Независимость	0,41*	0,32*	0,26	Связь положительная в состоянии нормы и стресса
	Активность	0,15	0,16	0,14	-
	Открытость	0,28	0,27	0,05	-
	Напряженность	-0,34*	-0,44*	-0,08	Связь отрицательная в состоянии нормы и стресса
	Разноцветность	0,13	0,26	0,15	-
	Доминантность	0,16	0,26	-0,01	-

<b>Мир</b>	Независимость	0,11	0,07	0,26	-
	Активность	-0,02	-0,05	0,03	-
	Открытость	0,17	0,22	0,07	-
	Напряженность	-0,13	0,40*	-0,14	Связь высокая положительная в состоянии стресса
	Разноцветность	0,06	0,23	0,16	-
	Доминантность	0,12	-0,01	-0,13	-

Независимость, открытость, активность на уровне Я имеют иной характер, нежели на уровне Тела, Души и Мира. Они потенциально находятся в зоне контроля человека, и, при условии наличия достаточной мотивации, могут быть скорректированы и изменены. В контексте данного исследования, задача психологического консультирования (или самоанализа) – понять, как работают и взаимодействуют элементы системы Я-Тело-Душа-Мир, чтобы использовать наиболее результативные стратегии восприятия, переработки информации, мышления и поведения для достижения целей с наименьшими усилиями, не ломая общее и типологическое.

#### **Выводы:**

В результате проведенного исследования связей характеристики «Независимость Я» с другими компонентами системы «Я-Тело-Душа-Мир» были получены следующие результаты.

- **Я – Душа.** Чем выше независимость Я, тем душа более открыта. Особенно в состоянии нормы, а в стрессе независимость Я связана с большей доминантностью и разноцветностью души.

- **Я – прочие характеристики Я.** Внутри характеристик Я, «независимость» высоко связана со всеми другими характеристиками. Чем выше независимость Я, тем оно более активное, открытое, разноцветное и доминантное. В состоянии стресса, чем сильнее напряженность Я, тем меньше выражена независимость Я.

- **Я – Тело.** Чем выше независимость Я, тем более независимо тело. Чем выше независимость Я, тем тело воспринимается, как более напряженное.

- **Я – Мир.** Чем выше в стрессе независимость Я, тем мир воспринимается как более

напряженный.

На базе описанной методики авторами был разработан и в настоящее время тестируется экспресс-метод самодиагностики и коррекции нежелательных психоэмоциональных состояний.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

- 1. Абульханова-Славская К.А.** Психология и сознание личности. (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – Воронеж, МОДЭК, 1999
- 2. Большой психологический словарь.** — М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. 2003
- 3. Брушлинский А.В.** Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994
- 4. Дружинин В.Н.** Структура и логика эмпирического исследования. М.: ИПРАН, 1994.
- 5. Ильясов И.И., Нагибина Н.Л.** Системная модель психики в контексте общего, частного и единичного / Социофизика и социоинженерия'2018 труды второй Всероссийской междисциплинарной конференции. Институт проблем управления им. В.А. Трапезникова РАН; МГУ им. М.В. Ломоносова, место издания ИПУ РАН, том 1, С. 219-220
- 6. Конопкин О.А.** Феномен субъектности в психологии личности // Вопросы психологии. – 1994, №6. – С. 148-150
- 7. Нагибина Н.Л.** Введение в психосмологию. М., «Центр развития человека», 2014
- 8. Нагибина Н. Л., Титов А. В., Титова Ж. Г.** Развитие идей С. Л. Рубинштейна и А. В. Брушлинского в исследовании мировоззренческих установок человека. Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 2018
- 9. Нагибина Н.Л., Титов А.В., Титова Ж.Г.** Символы и их трактовки в контексте общего,

типологического и индивидуального // Человек, Искусство, Вселенная, М.: Центр развития человека, 2017, С. 34-50

**10. Нагибина Н.Л., Титов А.В., Титова Ж.Г.** Оценки субъектцентрированными и объектцентрированными субъективного пространства «Тело-Душа-Я-Мир» в различных состояниях: норма, стресс, счастье // Человек, Искусство, Вселенная. М.: Центр развития человека, 2018, С. 262-266

**11. Нагибина Н.Л., Миронычева А.В.** Тело и душа. Системный подход. Психодиагностические методики. М.: МГСА, 2002

**12. Осницкий А.К.** Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996, №1. – С. 5-19

**13. Первин Л., Джон О.** Психология личности: Теория и исследования / пер. с англ. М.С. Жамкочьян под ред. В.С. Магуна – М.: Аспект Пресс, 2000

**14. Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2010

**15. Столин В.В.** Самосознание личности. – М.: Издательство Московского Университета, 1983

16. Теория метафоры. / Общ. ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. - М.: Прогресс, 1990

**17. Титов А.В., Титова Ж.Г.** Я-концепция в исторической перспективе. Человек. Искусство. Вселенная, М.: Центр развития человека, 2015. С. 13-26

**18. Титов А.В., Титова Ж.Г.** Самопознание как один из основных аспектов саморазвития. Материалы международной конференции «Психология и искусствоведение: исследования творчества и творческой личности. – М.: МИП-ИДР, 2012

**19. Фомина, М.А.** Метод экспертных оценок в лингвистическом эксперименте и математическая формализация обработки оценок информантов // Гумбольдтовские чтения. Новая парадигма российского языкового образования и пути её реализации. Материалы Международной научно-практической конференции. - М.: МГГТУ, 2005. – С. 158-168

## LITERATURE:

1. **Abul`hanova-Slavskaiia K.A.** Psihologiiia i soznanie lichnosti. (Problemy` metodologii, teorii i issledovaniia real`noi` lichnosti): Izbranny`e psihologicheskie trudy`. – Voronezh, MODE`K, 1999
2. **Bol`shoi` psihologicheskii` slovar`.** — M.: Prai`m-EVROZNAK. Pod red. B.G. Meshcheriakova, akad. V.P. Zinchenko. 2003
3. **Brushlinskii` A.V.** Problemy` psihologii sub``ekta. M.: Institut psihologii RAN, 1994
4. **Druzhinin V.N.** Struktura i logika e`mpiricheskogo issledovaniia. M.: IPRAN, 1994.
5. **Il`iasov I.I., Nagibina N.L.** Sistemnaia model` psihiki v kontekste obshchego, chastnogo i edinichnogo / Sotciofizika i sotcioinzheneriia`2018 trudy` vtoroi` Vserossii`skoi` mezhdisciplinarnoi` konferentsii. Institut problem upravleniia im. V.A. Trapeznikova RAN; MGU im. M.V. Lomonosova, mesto izdaniia IPU RAN, tom 1, S. 219-220
6. **Konopkin O.A.** Fenomen sub``ektnosti v psihologii lichnosti // Voprosy` psihologii. – 1994, №6. – S. 148-150
7. **Nagibina N.L.** Vvedenie v psikosmologiiu. M., «Centr razvitiia cheloveka», 2014
8. **Nagibina N. L., Titov A. V., Titova ZH. G.** Razvitie idei` S. L. Rubinshtei`na i A. V. Brushlinskogo v issledovanii mirovozzrencheskikh ustanovok cheloveka. Psihologiiia cheloveka kak sub``ekta poznaniia, obshcheniia i deiatel`nosti. – M.: Institut psihologii RAN, 2018
9. **Nagibina N.L., Titov A.V., Titova ZH.G.** Simvoly` i ikh traktovki v kontekste obshchego, tipologicheskogo i individual`nogo // Chelovek, Iskusstvo, Vselennaia, M.: Centr razvitiia cheloveka, 2017, C. 34-50
10. **Nagibina N.L., Titov A.V., Titova ZH.G.** Ocenki sub``ektcentrirovanny`mi i ob``ektcentrirovanny`mi sub``ektivnogo prostranstva «Telo-Dusha-Ia-Mir» v razlichny`kh sostoianiiakh: norma, stress, schast`e // Chelovek, Iskusstvo, Vselennaia. M.: Centr razvitiia cheloveka, 2018, C. 262-266
11. **Nagibina N.L., Mirony`cheva A.V.** Telo i dusha. Sistemny`i` podhod. Psihodiagnosticheskie metodiki. M.: MGSA, 2002

12. **Osnitckii` A.K.** Problemy` issledovaniia sub` `ektnoi` aktivnosti // Voprosy` psihologii. – 1996, №1. – S. 5-19
13. **Pervin L., John O.** Psihologiiia lichnosti: Teoriiia i issledovaniia / per. s angl. M.S. Zhamkoch`ian pod red. V.S. Maguna – M.: Aspekt Press, 2000
14. **Rubinshtein`n S.L.** Osnovy` obshchei` psihologii. — SPb.: Peter, 2010
15. **Stolin V.V.** Samosoznanie lichnosti. – M.: Izdatel`stvo Moskovskogo Universiteta, 1983
16. Teoriiia metafory`. / Obshch. red. N.D. Arutiunovoi`, M.A. Zhurinskoi`. - M.: Progress, 1990
17. **Titov A.V., Titova ZH.G.** Ia-kontseptciia v istoricheskoi` perspektive. Chelovek. Iskusstvo. Vselennaia, M.: Centr razvitiia cheloveka, 2015. S. 13-26
18. **Titov A.V., Titova ZH.G.** Samopoznanie kak odin iz osnovny`kh aspektov samorazvitiia. Materialy` mezhdunarodnoi` konferentcii «Psihologiiia i iskusstvoznanie: issledovaniia tvorchestva i tvorcheskoi` lichnosti. – M.: MIP-IIDP, 2012
19. **Fomina, M.A.** Metod e`kspertny`kh ocenok v lingvisticheskom e`ksperimente i matematicheskaia formalizatsiia obrabotki ocenok informantov // Gumbol`dtovskie chteniia. Novaia paradigma rossii`skogo iazy`kovogo obrazovaniia i puti eyo realizatsii. Materialy` Mezhdunarodnoi` nauchno-prakticheskoi` konferentcii. - M.: MGGTU, 2005. – S. 158-168
20. **Lakoff, G.** The Contemporary Theory of Metaphor // Metaphor and Thought / Ed. by A. Ortony. - Cambridge: Cambridge University Press, 1993. - P. 202-252
21. **Osgood, C.E.** The Measurement of Meaning / Ed. by C.E Osgood, G.J. Suci, P.H. Tannenbaum - USA: University of Illinois Press, 1957

Научная школа Н.Г. Артемцевой (Российская Федерация,  
Институт психологии Российской Академии Наук, ИПРАН)

**ВИЗУАЛЬНАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА  
В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ТРЕНИНГЕ \***

*Москалев С.В., Артемцева Н.Г.*

**ИП РАН, Москва, Россия**

***Аннотация.** В статье рассматривается возможность и оправданность применения техник визуальной психодиагностики и результатов исследований восприятия в рамках коммуникативного подхода, сформулированного Б.Ф. Ломовым, на всех этапах организации и реализации социально-психологического тренинга, как активного метода обучения, направленного на развитие личностных умений и навыков.*

***Ключевые слова:** визуальная психодиагностика, восприятие, коммуникативный подход, социально-психологический тренинг, активные методы обучения.*

**VISUAL PSYCHODIAGNOSTICS IN SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING**

*Moskalyov S.V., Artemtseva N.G.*

**IPRAS, Moscow, Russia**

***Abstract.** The article considers the possibility and justification of using techniques of visual psychodiagnostics and the results of perception research within the framework of the communicative approach formulated by B.F. Lomov, at all stages of organization and implementation of social and psychological training, as an active method of training aimed at development of personal skills and skills.*

---

\* Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием № 0159-2020-0009

*Keywords: visual psychodiagnostics, perception, communicative approach, socio-psychological training, active training methods.*

Социально-психологический тренинг как технология психологического воздействия, как многофункциональный метод активного обучения, имеющий цель развития личности, ее умений и навыков, представляет обширную и активно развивающуюся область современной отечественной и зарубежной практической психологии. Рост интереса к данному методу и его активное развитие обусловлены интенсивной технологизацией всех сфер жизнедеятельности общества, что, в свою очередь, рождает необходимость разрешения новых социальных проблем, развития уже имеющихся и приобретения новых умений и навыков в общении, коррекции установок личности и систем ее отношений и др. Активное развитие метода как такового предполагает разработку и применение новых техник и принципов его реализации.

Неотъемлемой частью социально-психологического тренинга является психодиагностика личности, позволяющая получить необходимые для построения эффективной программы тренинга и комплектования его группы в целом, представления об индивидуально-психологических особенностях участников (Вачков, 2007). В настоящее время существует обилие психодиагностических методик и схем оценки личностных качеств. Однако, наибольшую объективность, оперативность по времени и анонимность для тестируемых участников, на наш взгляд, представляет визуальная психодиагностика, основанная на непосредственном наблюдении и интерпретации внешнего облика человека и его невербального поведения. Стоит отметить важность невербального поведения, как аспекта психодиагностики личности, так как оно, с точки зрения В.А. Лабунской, представляет внешнюю форму существования и проявления психического мира личности (Лабунская, 1986).

Рассматривая подготовительный этап тренинговой работы, в частности, комплектование группы тренинга и собеседование участников, важно отметить в нем роль психодиагностики личности, которая заключается в конкретизации значимых для участников качеств и свойств личности для последующей ориентации на них ведущего и возможности принятия им решения о оправданности проведения тренинга, не смотря

на адаптируемость совокупности данных качеств и свойств к программе тренинга. Так же на данном этапе психодиагностика позволяет выявить у участников тренинга активность проявления психологических защит, представляющих существенное препятствие для эффективности тренинга. В свою очередь систематизация результатов психодиагностики участников тренинга позволяет спрогнозировать вероятность создания внутригрупповых конвенций, нередко приводящих к стагнации групповой динамики (Макшанов, 1997).

Перед детальным рассмотрением возможности применения визуальной психодиагностики для преодоления вышеуказанных препятствий в процессе организации тренинговой работы, стоит отметить, что в настоящее время в отечественной психологии существует множество исследований, касающихся распознавания эмоционального состояния человека и представлений о его личности по выражению лица (В.А. Барабанщиков, Н.Г. Артемцева и др.), формирования и роли первого впечатления (А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев и др.), особенностей восприятия физического облика (А.А. Бодалев, В.Н. Парфенов, Е.Э. Смирнова и др.), невербальной коммуникации (В.А. Лабунская, А.Г. Асмолов и др.), базирующихся на системно-коммуникативном подходе (Артемцева, 2003; Барабанщиков, 2012; Ломов, 1984;). Систематизация вышеуказанных исследований позволяет заключить, что анализ физического тела человека и его внешних проявлений, базирующийся на основании взаимосвязи внешнего и внутреннего, позволяет получить достоверные и обширные сведения о психологическом содержании личности.

Возвращаясь к детальному рассмотрению применения визуальной психодиагностики в организации тренинговой работы, можно сказать, что, к примеру, в процессе собеседования участников тренинга для последующего их комплектования, идентификация личности по чертам лица и внешнему облику позволяет психологу, на наш взгляд, сформировать содержательный портрет личности, учитывающий биопсихические и психические свойства, так как лицо является в наибольшей степени доступным для наблюдения и имеет высокую информативность в силу наличия морфологических и функциональных опознавательных признаков.

Формирование содержательного портрета личности возможно так же на основании и других современных подходов к диагностике личности по внешнему облику:

- Конституционная типологизация личности. К примеру, отечественными психологами Б.Г. Ананьевым и Н.Н. Обозовым были модифицированы разработанные ранее типологии Э. Кречмера и У. Шелдона, была установлена зависимость мобильность и ригидность поведения от типа телосложения личности, предложена трехкомпонентная типология поведения с выделением таких типов, как: мыслитель, собеседник, практик. Каждому из указанных типов соответствует определенные внешние проявления (мимика, жестикуляция, особенности ходьбы и др.) (Обозов, 1990).

- Типологизация темперамента личности. В.И. Куликовым была разработана современная традиционных типов темперамента для визуальной психодиагностики личности. Каждый тип темперамента имеет соответствующие внешние признаки (характеристика отдельных элементов лица и головы в целом). Психологические типы И.П. Павлова в исследованиях В.И. Куликова представлены конечностным и туловищным типами конституции человека (противоположными), каждый из которых имеет свои отличительные морфологические признаки и психологические особенности (Куликов, 1988).

- Визуальная диагностика психологического типа в психосмологии – авторская разработка Н.Л. Нагибиной, реализуемая в экспериментальной деятельности Артемцевой Н.Г.), предполагающая использование комплексного анализа устойчивых черт психики с ориентацией лишь на внешний облик человека. Определение типа человека осуществляется в соответствии с классификацией, базирующейся на соотношении рациональности и иррациональности в познании человека, направленности рационального и иррационального познания на «Мир» или на «Я» (Артемцева, 2008; Артемцева, Ильясов, 2009; Артемцева, Нагибина, 2009; Нагибина, 2000; 2004).

- Систематизация многочисленных исследований невербального поведения человека, позволяющая заключить о возможности получения данных о темпераменте личности, ее эмоциональном состоянии в реальном времени, коммуникативной компетентности, динамике взаимоотношений и других личностных свойствах путем

комплексного анализа внешнего облика человека с учетом таких факторов, как: пол, возраст, культурные и этнические нормы выражения индивидуальных особенностей и др. (Лабунская, 1986).

Вышеописанная многочисленность подходов к интерпретации внешнего облика человека являет возможность их комплексной реализации.

Этапы лабилизации (осознания неадекватности собственных моделей поведения) и ориентировочных основ (подготовки к обучению новым моделям поведения) являются в наибольшей степени определяющими в эффективности тренинга, так как провоцирует у участников тренинга многообразие переживаний и внутриличностный конфликт (Вачков, 2007).

Данные этапы предполагают от ведущего активный контроль эмоционального состояния и направленности на результат участников тренинговой группы. И именно здесь, имея преимущество в виде временной оперативности, визуальная диагностика, на наш взгляд, может дать ведущему возможность оценивать эмоциональное состояние, регистрировать динамику изменений в поведении, степень усвоения новых умений и навыков участников тренинга в реальном времени. Данная особенность делает процесс тренинговой работы более эргономичным для психолога.

Обобщая вышесказанное можно сделать вывод о том, что визуальная психодиагностика, как метод изучения индивидуально-психологических качеств личности, имея многочисленные подходы к интерпретации различных элементов внешнего облика человека, на наш взгляд, оправдывает свое применение в организации и реализации социально-психологического тренинга, что обусловлено эргономичностью, достоверностью и возможностью формирования психологом содержательного портрета личности каждого из участников группы, от чего во многом зависит выбор стратегии психологического воздействия и конечная эффективность программы тренинга.

*Работа выполнена по Госзаданию № 0159-2020-0009.*

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

**Артемцева Н.Г.** Восприятие психологических характеристик человека по его

«разделенному» лицу. Автореф. дисс.... канд.психол.н. -М.: МосГУ, 2003.

**Артемцева Н.Г.** Общее, типологическое, индивидуальное в визуальной диагностике. Учебное пособие. – М. Изд-во МосГУ, 2008.

**Артемцева Н.Г. Ильясов И.И.** Особенности восприятия психологических характеристик человека по его лицу: дифференциальный подход // Вестник МГУ, Серия 14. Психология, №3, 2009 стр.54-65.

**Барabanщиков В.А.** Коммуникативный подход в исследованиях восприятия // Психологический журнал. 2012. Том 33. №3. С. 17 -32.

**Вачков И.В.** Психология тренинговой работы. – М.: Эксмо, 2007.

**Куликов В. И.** Индивидуальный тест «Словесный портрет». - М.: «Владивосток», 1988.

**Лабунская В.А.** Невербальное поведение: социально-перцептивный подход. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 1986.

**Ломов Б.Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.

**Макшанов С.И.** Психология тренинга: Теория. Методология. Практика. – Спб.: Образование, 1997.

**Нагибина Н.Л.** Введение в психосмологию. – М.: МГУДТ, 2004.

**Нагибина Н.Л.** Психология типов. Системный подход. Психологические методики. Часть 1. –М.: Институт молодежи, 2000.

**Нагибина Н.Л., Артемцева Н.Г.** Рациональные и иррациональные системы в структуре психики.// Психологические и психоаналитические исследования Ежегодник 2009 - М.Институт психоанализа, 2009. с.110-154.

**Обозов Н.Н.** Психология межличностных отношений. - К.: Вища школа. 1990.

**Artemtseva N.G.** Perception of psychological characteristics of a person by his «divided» face. Avtoref. yew .... Kand.psychol.N. -M: MosSU, 2003.

**Artemtseva N.G.** General, typological, individual in visual diagnostic-stick. Training Manual. - Moscow State University, 2008.

**Artemtseva N.G. Ilyasov I.I.** Peculiarities of perception of psychological characteristics of a person by his face: differential approach//Journal of Moscow State University, Series 14. Psychology, No. 3, 2009 p.54-65.

**Barabanshchikov V.A.** Communicative Approach in Perception Research//Psychological Journal. 2012. Volume 33. No. 3. Page 17 - 32.

**Vachkov I.V.** Psychology of training work. - Moscow: Eksmo, 2007.

**Kulikov V. I.** Individual test «Verbal Portrait.» - M.: «Vladivostok-stock,» 1988.

Labunskaya V.A. Nonverbal behavior: social-perceptual approach. - Rostov n/D.: Red Growth. un-that, 1986.

Lomov B.F. Methodological and theoretical problems of psychology. - Moscow: Science, 1984.

**Makshanov S.I.** Psychology training: Theory. Methodology. Practice. - Spb.: Education, 1997.

**Nagibina N.L.** Introduction to Psicology. - M.: MGUDT, 2004.

**Rushov N.N.** Psychology of Interpersonal Relations. - K.: Vosti School. 1990.

## РЕВНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В ЛЮБОВНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

*Манешина Н.В.*

Магистр МИП, Москва

*Аннотация:* В статье проведен теоретический анализ феномена ревности, изучаемый представителями самых разных наук. В настоящее время наблюдаются некоторые изменения в обществе, касающиеся социальных институтов, таких как любовные отношения, семья. В статье рассматриваются различные подходы к определению понятия ревности в любовных отношениях, факторов и причин ее возникновения.

*Ключевые слова:* ревность, отношения, зависть, любовь, любовная привязанность, факторы ревности.

## REALITY AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM IN LOVE RELATIONS

*Maneshina N. V.*

Master of MIP, Moscow

*Annotation:* The phenomenon of jealousy is studied by representatives of various sciences, however, it is difficult to give an unambiguous definition of jealousy. Currently, there are some changes in society regarding social institutions, such as love relationships, family. The article discusses various approaches to the definition of jealousy in love relationships, factors and reasons for its occurrence.

*Keywords:* jealousy, relationships, envy, love, love affection, jealousy factors.

Именно в школьные годы каждый человек впервые сталкивается с таким многогранным и неоднозначным понятием как ревность. Часто это ревность к другим

детям в семье, к родителям, однако как раз в старшей школе часто приходит первая любовь и первая ревность в любовных отношениях. В этот период молодой человек испытывает сильнейшие эмоции, которые иногда сравнивают с эйфорией и ощущением абсолютного счастья. В этот момент разочарование и неудовлетворенность, к которым приводит именно переживание ревности, становятся неизменными спутниками любви.

Ревность – это сложное, многоаспектное понятие. Ревность представляет собой одну из наиболее сильных, болезненных и разрушительных эмоций. В этом чувстве переплетаются сомнение и тревога, ненависть и зависть, злоба и гнев, отчаяние и подозрительность, оскорбленное самолюбие. Ревность разрушает человека, отравляет его мечты и желания, в итоге остается горький опыт неудавшихся отношений, внутренняя неудовлетворенность, душевная боль. В большинстве случаев ревность ничего общего с любовью не имеет: любовь – это чувство позитивное, а ревность – чувство разрушающее, причиняющее вред, причем не только объекту ревности, но и самому ревнующему.

Ревность является болезненным ощущением зависимости от партнера, возникающим у людей, которые не уверены в себе. Идеальный образ партнера, который складывается в начальных этапах отношений, постепенно рассеивается, в связи с чем все более отчетливо проступают недостатки, способные привести к возникновению ревности, например, легкомысленное поведение одного из партнеров.

Известно, что она оказывает разрушительное воздействие на партнерские отношения, поскольку связана со страхом потери объекта привязанности в связи с воображаемым или реальным соперником.

Существует мнение, что ревность не является показателем силы любовной привязанности, а лишь указывает на степень неуверенности в себе того, кто ее испытывает, то есть на низкий уровень самооценки, это отмечается, например, в работах Н.Н. Болгова, Г.М. Бреслава, Е.В. Васиной, А.Н. Волковой, О.Б. Ганпацуровой, Е.А. Жбановой, Ю.А. Каркавиной, О.И. Качановой, А.В. Огневой, Т.А. Павленко, Я.В. Спиридонова и др. Ревность может приобретать масштаб драматических переживаний и ревнующие люди совершают ошибки, которые негативно влияют на их отношения, а

порой и разрушают их.

Проблема ревности существовала всегда и остается актуальной сегодня. Феномен ревности изучается представителями самых разных наук, таких как консультативная психология, культурология, медицина, юриспруденция, религиоведения и т.д. Однозначное определение ревности дать сложно. Ее часто ассоциируют с такими понятиями как зависть, эгоизм, вспыльчивость или любовь. Большинство определений сводится к тому, что ревность является крайне негативным чувством, возникающим в случае мнимого недостатка любви, внимания, симпатии или уважения со стороны значимого человека, тогда как, с точки зрения ревнующего, все это реально или мнимо достается кому-то другому (Каркавина, 2017). Часто бывает, что чувство ревности путают с эмоциями, однако, как отмечает Г.М. Бреслав, эмоции кратковременны, а чувства - долговременны по своим переживаниям. Поэтому ревность следует относить к чувствам. Стоит отметить два момента относительно ревности: во-первых, ревность, как чувство, появляется в отношении значимого человека, а не ситуации, во-вторых, ревность представляет собой не сиюминутное явление, а выступает устойчивым эмоциональным отношением человека (Бреслав, 2016).

Изучение ревности затруднено в связи с тем, что ее появление и протекание человек не способен сразу отрефлексировать. З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Э. Фромм, К. Хорни считают, что во многих ситуациях человек скрывает и маскирует ревность не только от окружающих, но и от самого себя (Павленко, 2017).

В настоящее время существует множество подходов к определению понятия «ревность». Так, Е.П. Ильин в своей работе «Психология любви» определяет ревность в качестве негативного чувства, возникающего в случае ощущаемого недостатка любви, внимания, уважения или симпатии со стороны любимого человека, в то время как это мнимо или реально получает от него кто-то другой. По мнению автора, ревность – это мучительное сомнение в любви и верности, мучительная зависть к более удачливому сопернику (Ильин, 2016)

Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева в работе «Сексуальность в постсовременном мире» предлагают одно из определений данного аспекта человеческих отношений, по

мнению авторов, ревность – это эмоция, переживаемая при возникновении угрозы потери значимых и ценных отношений с другим человеком вследствие замены этих отношений на отношения с соперником или с другим более значимым человеком (Короленко, Дмитриева, 2011)

А. Адлер дает достаточно категоричное определение, согласно которому ревность является сложной установкой, приносящей личности исключительно вред, вытекающей из чувства собственной неполноценности (Адлер, 2017). Э. Фромм соотносит ревность с завистью и рассматривает данные явления в качестве специфических видов фрустрации (Фромм, 2017).

Большинство психологов описывают ревность с негативной точки зрения. Например, К. Изард связывает ее с такими фундаментальными отрицательными эмоциями как страх и гнев (Изард, 2007), а В. Франкл подчеркивает, что ревность либо не оправдана, либо бессмысленна, а также разрушительна для любовных отношений (Франкл, 2017). Э.Э. Линчевский, рассматривает ревность как основу для создания атмосферы подозрительности между партнерами, недоверия в отношениях, приводящую к конфликтным ситуациям и разрушающую любовные узы (Линчевский, 1978). Н.Н. Наричын, в свою очередь, описывает ревность как страх потерять власть. Ревность, по словам автора, не доказывает наличие любви, а является лишь отражением слабости личности (Наричын, 2000).

По мнению А.Н. Волковой, ревность является реакцией на угрозу распада отношений в ситуации соперничества. Угроза является одним из условий возникновения ревности. Автор классифицирует реакции ревности по следующим основаниям: по критерию нормы – на нормальные и патологические реакции; по содержательному критерию – на аффективные, когнитивные, поведенческие; по типу переживания – на активные и пассивные, по интенсивности – на умеренные, глубокие и тяжелые (Волкова, 1989).

Переживание чувства ревности у различных людей может возникать в силу разных причин, например, соперничества, нарушения прав собственности, неудовлетворенности жизнью. Ревность может возникнуть вследствие событий, не касающихся семейных отношений и любви, например, при потере престижа, в случае угрозы достоинству, в

ситуациях личных или профессиональных неудач. Наиболее полное и обстоятельное описание внешних и внутренних причин, способных вызвать или спровоцировать чувство ревности, дается в работах таких авторов, как А.Н. Волкова, Н.В. Дмитриева, А.В. Сергеева, В.Я. Спиридонов. Анализ исследований этих авторов позволяет выделить три группы факторов:

1. Личностные особенности того, кто ревнует – к таким можно отнести пренебрежение партнером, недоверие, зависимость и созависимость от партнера, повышенное чувство собственности, страх потери, чувство неполноценности, эмоциональная лабильность, неадекватность самооценки, потребность в экстремальных ощущениях, эгоизм и многое другое.

2. Дисфункциональные внутрисемейные отношения – при частых физических наказаниях у ребенка чувство любви смешивается с чувством страха и в будущем он становится ревнивцем и подсознательно выбирает себе партнера, который эту ревность и будет провоцировать, либо противоречивый стиль воспитания вызывает подозрительность в отношениях и необоснованную ревность.

3. Модели, нормы и убеждения (Сергеева, 2017).

По мнению Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриевой, наиболее важными психологическими особенностями личности ревнивца являются: неадекватная и неустойчивая самооценка; нестабильный эмоциональный фон; сниженная рефлексия к критике; угроза потери «формативного внимания» партнера, которым поддерживается часть «я»-концепции ревнующего; эмоциональная зависимость (созависимость) от партнера при снижении душевной теплоты в отношениях; обостренное чувство собственности и т.д. (Короленко, Дмитриева, 2011). Н.Г. Артемцева отмечает, что ревность возникает на фоне эмоционального дистанцирования у партнеров любовных отношений, даже кратковременный разрыв (в зависимости от тяжести созависимости, силы страха) эмоциональной связи приносит тревогу, «душевную боль» и, как следствие, раздражение. Однако маловероятно, что это раздражение будет выражаться «прямо», скорее всего, оно приобретет форму «токсичной» обиды и будет нести послы по типу: «мне плохо, и это твоя вина». С течением времени вероятнее всего отношения приобретут следующий

вид: созависимый будет «вечной жертвой», а его партнер «мучителем», который так же несет на себе весь груз ответственности и вины за семейные беды (Артемцева, 2014).

Таким образом, тема ревности остается актуальной в настоящее время и относится к спектру психологических взаимоотношений партнеров, супругов и т.д. Кроме того, ревность представляет собой центральное звено личностных проявлений эмоций и чувств, характера и поведения. На сегодняшний день не сформирована единая теория, объясняющая природу ревности, в связи с чем ревность, как правило, определяется в качестве защитной реакции, поведенческого, когнитивного и эмоционального ответа на ту или иную угрозу прекращения отношений. Общим для всех определений ревности является присутствие треугольника в отношениях и угрозы отношениям.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

**Адлер А.** Индивидуальная психология. - СПб: Питер, 2017. - 256 с.

**Артемцева, Н.Г.** Психологические особенности ревности и созависимость // Психологические и психоаналитические исследования. - М.: Московский институт психоанализа, 2014. - С. 103-125.

**Бреслав Г.М.** Ревность в любовных отношениях в среднем возрасте: спасение или разрушение? // Национальный психологический журнал. - 2016. - № 2 (22). - С. 38-49.

**Волкова А.Н.** Опыт исследования супружеской неверности // Вопросы психологии. - 1989. - № 2. - С. 98-102.

**Изард К.Э.** Психология эмоций. - СПб: Питер, 2007. - 464 с.

**Ильин Е.П.** Психология любви. - СПб: Питер, 2016. - 336 с.

**Каркавина Ю.А.** Проблемы дефиниции и диагностики феномена ревности в психологической науке // Современная прикладная психология: теория и практика: сборник трудов научной конференции. - М.: МГОУ, 2017. - С. 17-20.

**Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В.** Сексуальность в постсовременном мире. - М.:

Академические проект, 2011. - 326 с.

**Линчевский Э.Э.** Как быть с ревностью. - Л.: Знание, 1978. - 36 с.

Манешина Н. В. Особенности переживания ревности у людей, находящихся в любовных отношениях. ВКР бакалавра. - Москва, МИП, 2019.

**Нарицын Н.Н.** Азбука психологической безопасности. - М.: Русский журнал, 2000. - 224 с.

**Павленко Т.А.** Ревность в отношениях // Концепт. - 2017. - № 39. - С. 1566-1570.

**Сергеева А.В.** Психология ревности: зарубежный и отечественный опыт научного исследования // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. - 2017. - Т. 28. - № 2 (28). - С. 22-29.

**Франкл В.** Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 2017. - 368 с.

**Фромм Э.** Искусство любить. - М.: АСТ, 2017. - 224 с.

#### LITERATURE:

**Adler A.** Individual Psychology. - St. Petersburg: Peter, 2017. - 256 s.

**Artemtseva N.G.** Psychological features of jealousy and co-dependence // Psychological and psychoanalytic research. - М.: Moscow Institute of Psychoanalysis, 2014. -- S. 103-125.

**Breslav G.M.** Jealousy in middle-aged love relationships: salvation or destruction? // National Psychological Journal. - 2016. - No. 2 (22). - P. 38-49.

**Volkova A.N.** Experience in the study of adultery // Issues of Psychology. - 1989. - No. 2. - S. 98-102.

**Isard K.E.** Psychology of emotions. - St. Petersburg: Peter, 2007. - 464 p.

**Plyin E.P.** The psychology of love. - St. Petersburg: Peter, 2016. - 336 p.

Karkavina Yu.A. Problems of definition and diagnosis of the phenomenon of jealousy in psychological science // Modern Applied Psychology: Theory and Practice: Proceedings of a scientific conference. - М.: MGOU, 2017. - P. 17-20.

**Korolenko C.P., Dmitrieva N.V.** Sexuality in the post-modern world. - M.: Academic project, 2011. - 326 p.

**Linchevsky E.E.** How to be with jealousy. - L.: Knowledge, 1978.- 36 p.

**Maneshina N.V.** Features of the experience of jealousy in people in a love relationship. WRC Bachelor. - Moscow, IIP, 2019.

**Naritsyn N.N.** The ABC of psychological safety. - M.: Russian Journal, 2000. - 224 p.

**Pavlenko T.A.** Jealousy in relationships // Concept. - 2017. - No. 39. - P. 1566-1570.

**Sergeeva A.V.** The psychology of jealousy: foreign and domestic experience in scientific research // Scientific notes of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work. - 2017. - T. 28. - No. 2 (28). - P. 22-29.

**Frankl W.** Man in search of meaning. - M.: Progress, 2017. - 368 p.

**Fromm E.** The Art of Loving. - M.: AST, 2017. - 224 p.

## ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У СОЗАВИСИМЫХ ЛЮДЕЙ

*Михайлова Н. В.*

Магистр МИП, Москва

*Аннотация.* В статье проведен теоретический анализ индивидуально-психологических особенностей переживания одиночества у созависимых людей, представлены результаты исследования субъективного ощущения одиночества и его видов и его связь с созависимостью личности. В статье представлены результаты корреляционного анализа осмысленности жизни с созависимостью личности. Представлены результаты изучения удовлетворенности потребностей и связь с созависимостью личности. В заключении приводятся выводы по результатам исследования.

*Ключевые слова:* индивидуально-психологические особенности, созависимость, одиночество, виды одиночества, осмысленность жизни, потребности.

## INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL FEATURES EXPERIENCE OF LONELINESS IN CODEPENDENT PEOPLE

*N. V. Mikhaylova*

Master of MIP, Moscow

*Annotation.* The article contains a theoretical analysis of individual psychological features of loneliness among codependent people. The article presents the results of a study of the subjective feeling of loneliness and its types and its connection with the codependency of the person. The article presents the results of a correlation analysis of the meaningfulness of life with the codependency of the individual. The results of the study of satisfaction of needs and the relationship with the

*codependency of the individual are presented. In conclusion, the findings of the study.*

**Key words:** *individual psychological features, codependency, loneliness, types of loneliness, meaningfulness of life, needs.*

Актуальность исследования обусловлена тем, что во всем мире в том числе и в Российской Федерации, число людей, страдает от серьезных нарушений, которые сегодня называют созависимостью. В современном обществе проблема созависимости является одной из наиболее актуальных, в которой остается много неразрешенных вопросов.

Исследование проблемных аспектов созависимости находится в ведении специалистов различного уровня и квалификации, направления психологии, наркологии и психиатрии, и пр., при этом их всех объединяет понимание аномалии данного явления, приводящего к серьезным социальным последствиям. При этом, наибольший отклик в научном мире данный феномен получил в исследованиях как отечественных так и зарубежных учёных, таких как: Н.Г. Артемцева, М. Битти, И.А. Былим, Е.В.Емельянова, Э. Ларсена, Л.В.Мазурова, В.Д. Москаленко, Е.А. Назаров, Б.Уайнхолд, Дж.Уайнхолд, О.А. Шорохова и др.

В российской науке феномен созависимости представлен недостаточным объемом теоретических и практических исследований, что позволяет утверждать, о нехватке разработок в психотерапевтических и консультативных направлениях в этой сфере.

Вслед за Н.Г. Артемцевой в рамках данного исследования принято следующее определение созависимости, данное National Council of Co-dependence (1991г.): «Поведение, мотивированное зависимостями от других людей; эти зависимости включают пренебрежение и неприятие собственной личности. Ложное восприятие себя часто выражается в виде вынужденных привычек, наркомании и других расстройств, которые впоследствии увеличивают отчуждение от собственной человеческой личности, способствует развитию чувства стыда» (Артемцева, 2012, с. 24).

Созависимые люди видят смысл жизни в другом человеке. По определению М. Битти, созависимый – это человек, который позволил, чтобы поведение другого человека повлияло на него, и полностью поглощен тем, что контролирует действия

этого человека (Битти, 1997). Н.Г. Артемцева и Т.В. Галкина отмечают, что у созависимых субъектов существуют свои собственные (личностные) представления структуре своей личности и состоянии своего психологического здоровья. Они полагают, что это связано с особенностями поведенческих паттернов созависимых, их ценностных ориентаций, ценностного самоопределения. Начнем с того, что уже сам опыт консультирования созависимых личностей показывает, что все их мысли и помыслы связаны прежде всего с жизнью значимых Других, в то время как психологически здоровый субъект несет ответственность в первую очередь за свою жизнь (Артемцева, Галкина, 2015; Галкина, артемцева, 2016). Но, несмотря на то, что таких людей не назовешь одинокими по внешним признакам, зачастую они испытывают одиночество в душе.

Одиночество принадлежит к тем понятиям, смысл которых, казалось бы, отчетливо ясен каждому, однако подобная ясность обманчива, поскольку она скрывает противоречивое, сложное содержание. Одиночество часто является составляющей характеристики созависимых людей. Несмотря на то, что феномен одиночества изучен довольно хорошо, особенности одиночества при созависимости до сих пор не исследовались.

**Гипотезой** данного исследования выступило предположение о том, что существует взаимосвязь созависимости с субъективным ощущением переживания одиночества и его видами, с осмысленностью жизни и удовлетворенностью потребностей.

**Целью** эмпирического исследования является проанализировать особенности переживания одиночества как одну из характеристик созависимости.

**Выборку** составили 80 респондентов (среди них 40 женщин и 40 мужчин). Возраст испытуемых от 25 до 65 лет.

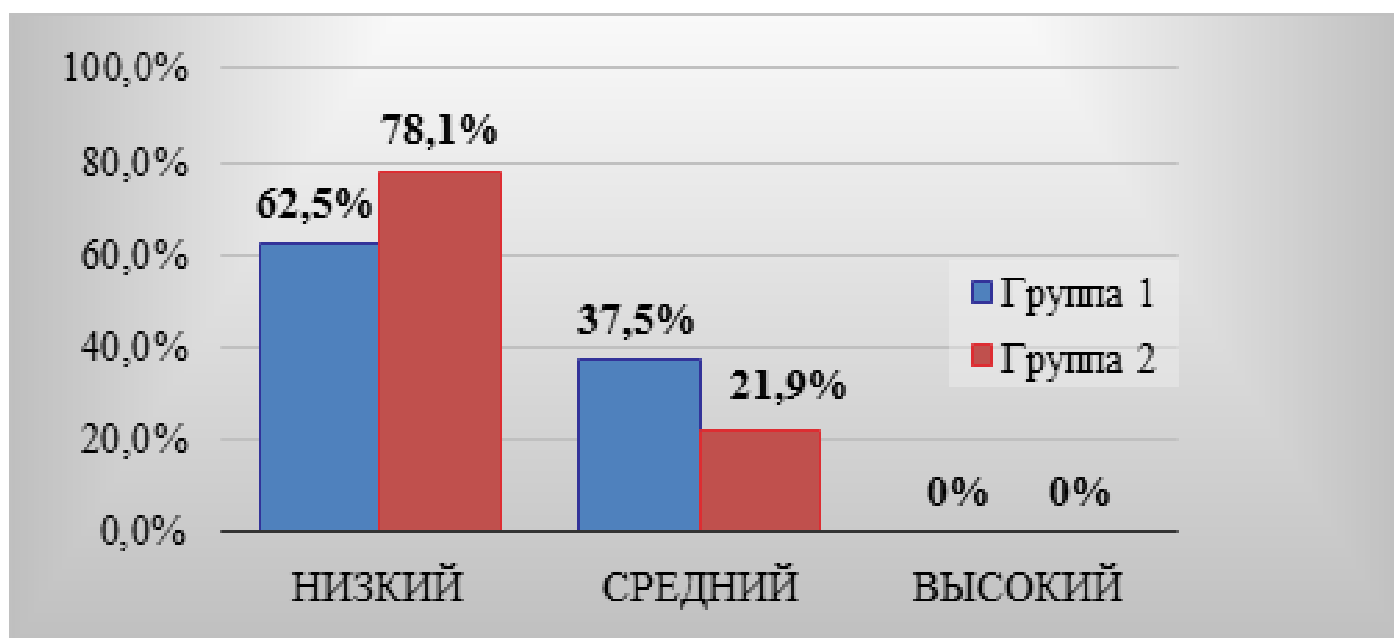
**Методики:** тест «Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества» (Д. Рассел; М. Фергюсон); опросник для определения вида одиночества (Корчагина, 2008); методика «Профиль созависимости» (Артемцева, 2012); тест «Потребности и парные сравнения» Маслоу (Маслоу, 1999); тест «Смыслоразностные ориентации» (Леонтьев, 2000).

На первом этапе исследования требовалось сформировать выборку, что

осуществлялось на основе методики Н.Г. Артемцевой «Профиль созависимости». В выборке оказалось 60% созависимых людей и 40% независимых, из чего можно сделать вывод, что взрослых созависимых людей больше, чем взрослых независимых.

Тем не менее абсолютно независимых людей (с минимальными оценками по всем высказываниям) не обнаружено, что подтверждает тезу Н.Г. Артемцевой, что все люди имеют либо актуализированную созависимость, либо неактуализированную созависимость. Были выделены две группы: группа 1 – актуализированные созависимые (n = 48), группа 2 – неактуализированные созависимые (n = 32).

На втором этапе нами был исследован уровень субъективного ощущения одиночества. В обеих группах по большей части выявлен низкий уровень одиночества, но необходимо отметить, что в группе 2 (неактуализированные созависимые личности) уровень одиночества все же ниже, чем в группе 1 (актуализированные созависимые личности). Высокого уровня одиночества не выявлено ни в одной группе. Возможно это связано с тем, что в исследовании принимали участие люди среднего трудоспособного возраста, которые в силу наличия семей, работы, социального окружения не могут быть полностью одиночками.



**График 1.** Распределение уровня субъективного ощущения одиночества по группам

Для выявления взаимосвязей между созависимостью и видами одиночества у созависимых был проведен корреляционный анализ.

С.Г. Корчагина выделяет виды одиночества в зависимости от преобладания одного из механизмов идентификации и отчуждения (обособления), а также специфики их соотношения. При отчуждающем виде одиночестве доминирующим является механизм обособления, который принимает форму отчуждения от других. Диффузное одиночество возникает тогда, когда человек начинает идентифицировать себя с группами, другими людьми, и т.д. Начинается все с неудовлетворенности и недовольства собой, человек начинает самосовершенствоваться или копировать кого-либо, кажущегося ему авторитетным и успешным. Диссоциированное одиночество означает полное обособление и максимальная степень идентификации, смена тенденций является скачкообразной – от максимума до максимума.

Созависимость положительно коррелирует с общим показателем одиночества по опроснику С.Г. Корчагиной ( $r=0,45$  при  $p<0,05$ ). Выявлена положительная корреляция созависимости с диффузным одиночеством ( $r=0,49$  при  $p<0,05$ ), то есть эти люди, привыкая идентифицировать себя с другими людьми, постепенно теряют свое Я. Они отказываются от проявления своих истинных собственных интересов, стремлений, особенностей. Другому они не просто подражают, они в него «вживаются», начинают жить не «от себя», а от объекта идентификации. Потребность в идентификации с другим естественным образом связана с утратой человеком собственного «Я», что вызывает чувство глубочайшего экзистенциального одиночества, страха перед миром и затерянности в этом мире. Также созависимость положительно коррелирует с диссоциированным одиночеством ( $r=0,34$  при  $p<0,05$ ), что означает, что человек, который переживает диссоциированное одиночество, прежде чем с кем-то идентифицироваться, «вылепливает» его по своему мнимому подобию.

Субъективное ощущение одиночества по тесту Д. Рассела и М. Фергюсона, положительно коррелирует с общим показателем одиночества (по опроснику Корчагиной С.Г.) ( $r=0,74$  при  $p<0,05$ ), то есть, чем больше человек одинок, тем больше у него субъективное ощущение насколько он одинок, сугубо индивидуальное и

уникальное переживание, специфическое чувство полной погруженности в самого себя; с диффузным одиночеством ( $r=0,35$  при  $p<0,05$ ), отчуждающим ( $r=0,35$  при  $p<0,05$ ) и диссоциированным ( $r=0,54$  при  $p<0,05$ ), что означает, что субъективное ощущение одиночества присутствует у созависимых субъектов при всех трех видах одиночества.

Общий показатель одиночества положительно коррелирует с диффузным ( $r=0,36$  при  $p<0,05$ ), отчуждающим ( $r=0,39$  при  $p<0,05$ ) и диссоциированным ( $r=0,71$  при  $p<0,05$ ) видами одиночества, что означает, что у созависимых встречаются все три вида одиночества (диффузное, отчуждающее, диссоциированное), но статистически значимая корреляция выявлена с диффузным и диссоциированным видом одиночества, то есть созависимые обладают экспрессивной психикой, с яркими, бурными эмоциями, сниженной саморегуляцией и повышенной подозрительностью в отношениях, в них сочетаются противоречивые личностные и поведенческие характеристики: сопротивление и приспособление в конфликтах; возбудимость, тревожность и эмотивность характера, коммуникативная направленность. Это объясняется идентификацией человека с людьми обладающими, разными психологическими особенностями. Чем более человек созависим, тем более он ощущает себя одиноким.

У актуализированных созависимых выявлена взаимосвязь только с одиночеством по тесту опросника Н.Г. Корчагиной, а у неактуализированных еще и по опроснику Фергюсона. С нашей точки зрения это объясняется тем, что по опроснику Фергюсона одиночество трактуется как состояние полной погруженности в самого себя и свой внутренний мир, состояние единого, «монолитного» явления, как интенсивность переживания человеком своего психического состояния, а актуализированные созависимые полностью погружены в другого человека, т.к. их внутренний мир пуст без значимого Другого. (Схема 1.)

Далее нами исследовались смысловые жизненные ориентации. Показатели теста СЖО по всем субшкалам ниже средних значений. (График 2.)

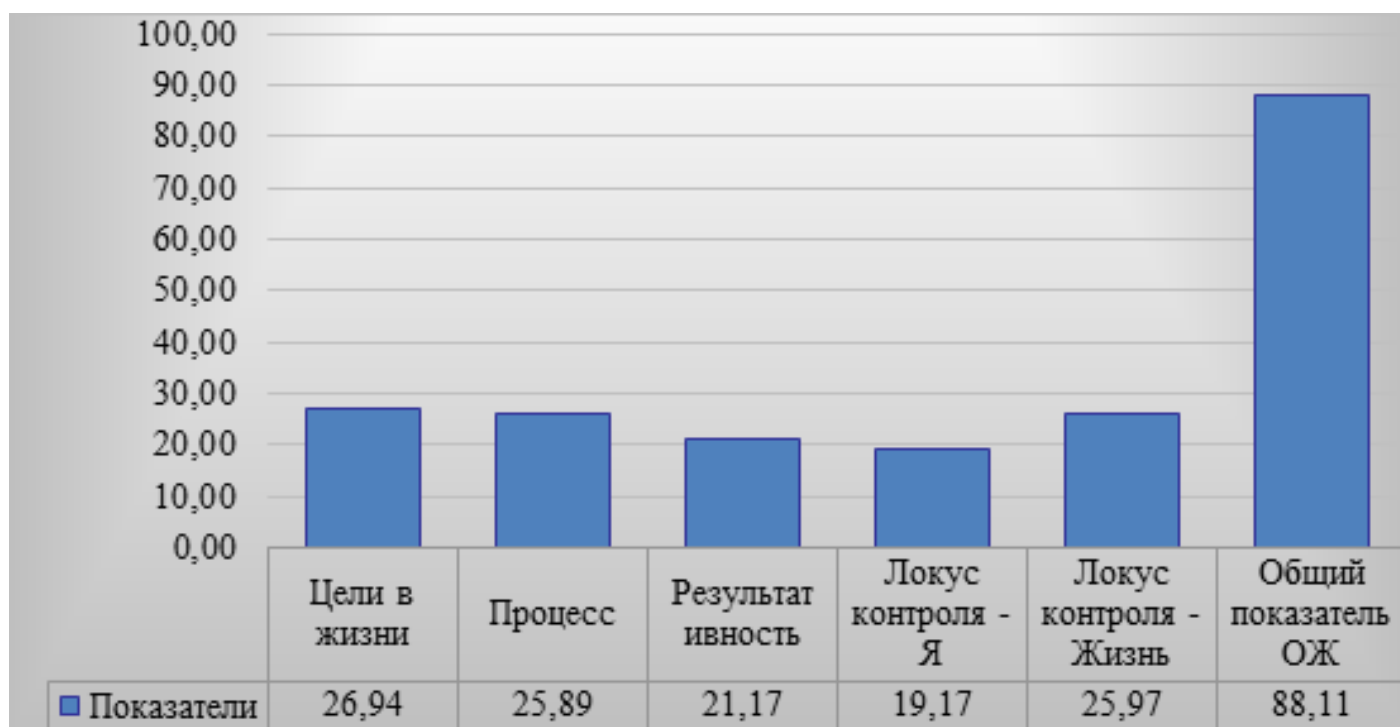
По результатам корреляционного анализа созависимость положительно коррелирует с общим показателем осмысленности жизни ( $r=0,25$  при  $p<0,05$ ) и с процессом жизни ( $r=0,30$  при  $p<0,05$ ), чем больше испытуемые получают одобрение своих мыслей, чувств,

поведения, тем больше смысла они видят в жизни. Общая осмысленность жизни положительно коррелирует с вопросом №15 по опроснику Н.Г. Артемцевой ( $r=0,42$  при  $p<0,05$ ), то есть осмысленность жизни у испытуемых связана с заботой о других, оказанием им услуг, дарением им подарков. По субшкале Результативность жизни отрицательная взаимосвязь выявлена по утверждениям №18 ( $r = -0,28$  при  $p<0,05$ ), №19 ( $r = -0,27$  при  $p<0,05$ ), №21 ( $r = -0,29$  при  $p<0,05$ ), №23 ( $r = -0,27$  при  $p<0,05$ ), №25 ( $r = -0,28$  при  $p<0,05$ ), №32 ( $r = -0,25$  при  $p<0,05$ ), №33 ( $r = -0,24$  при  $p<0,05$ ). Это значит, что результативность жизни выше у людей, которые осознают, что в данный момент чувствуют, не беспокоятся, как будут реагировать окружающие на их поведение, взгляды, легко принимают решения, осознают важность и значение своих чувств, легко высказывают точку зрения невзирая на гнев других, проявляют свои чувства, думают о себе как о человеке.



**Схема 1.** Результаты корреляционного анализа взаимосвязи между созависимостью и видами одиночества

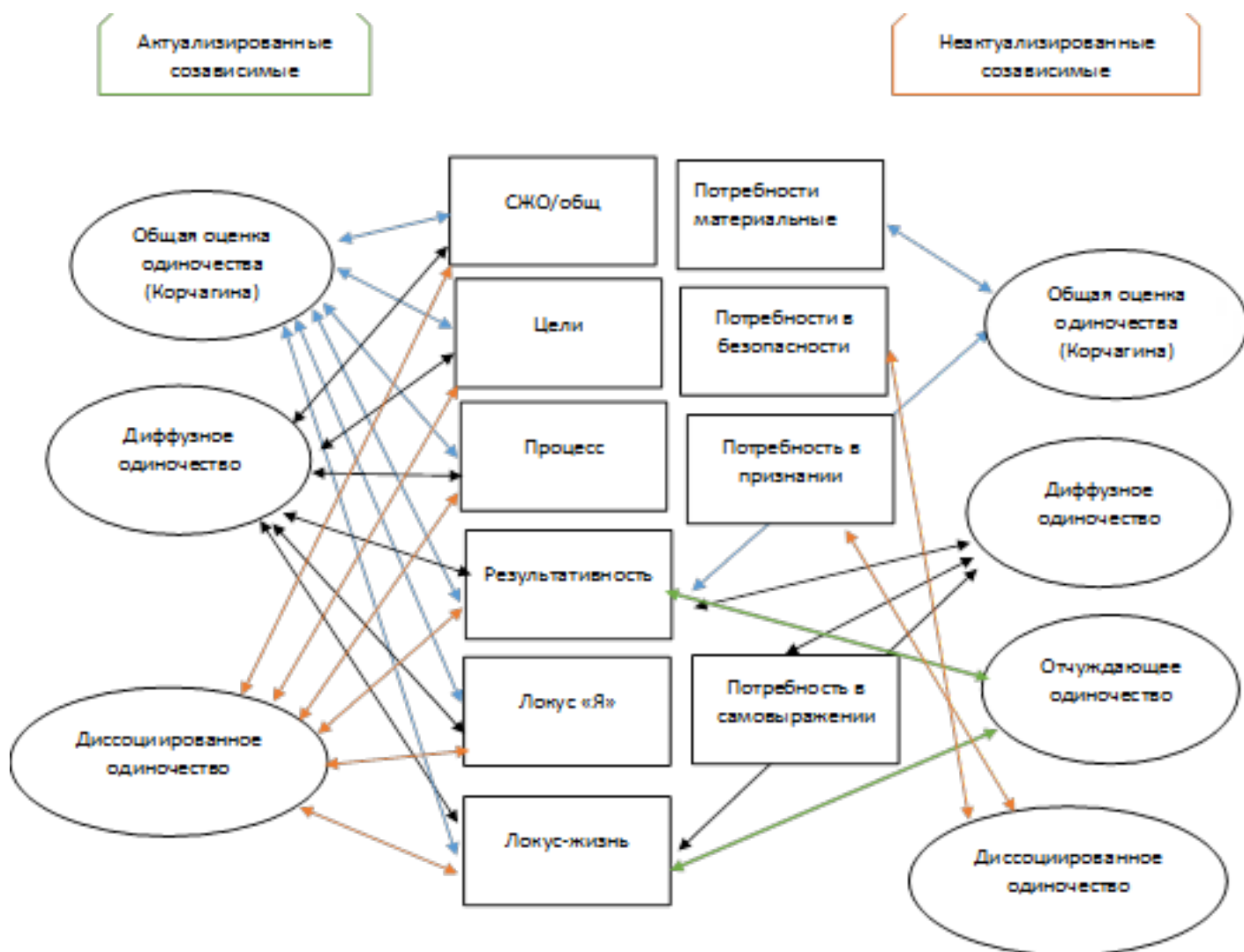
У созависимых выявлены следующие особенности взаимосвязи созависимости и смысложизненных ориентаций: у созависимых, переживающих чувство одиночества теряется смысл жизни, они неудовлетворены ни своей жизнью в настоящем, ни прожитым отрезком жизни, не верят, что они в силах контролировать события собственной жизни, убеждены, что жизнь неподвластна сознательному контролю, и загадывать что-либо на будущее бессмысленно.



**График 2.** Результаты теста СЖО у актуализированных созависимых

На последнем этапе был проведен корреляционный анализ взаимосвязи осмысленности жизни и удовлетворенности потребностей с видом одиночества. Наше корреляционное исследование не выявило у актуализированных созависимых никаких значимых взаимосвязей одиночества с удовлетворенностью потребностей. Возможно это происходит потому, что для удовлетворения потребностей необходима мотивация на то, чтобы найти личные цели, и это делает жизнь осмысленной и значительной. В случае же созависимости, если человек остается в одиночестве, он сразу же стремится к наполнению себя кем-либо. То есть главной мотивацией его является идентификация с Другим, а не удовлетворение иных потребностей.

Общее, диффузное и диссоциированное одиночество у актуализированных созависимых имеет отрицательную взаимосвязь с общим показателем осмысленности жизни, целями в жизни, процессом жизни и ее результативностью, Локусом Я и Локусом контроля - Жизнь.



**Схема 2.** Результаты корреляционного анализа взаимосвязи осмысленности жизни и удовлетворенности потребностей с видом одиночества

У неактуализированных созависимых общий показатель одиночества имеет отрицательную корреляцию с результативностью жизни ( $r = -0,37$  при  $p < 0,05$ ), и положительную с удовлетворением материальных потребностей ( $r = 0,43$  при  $p < 0,05$ ). То есть при одиночестве они не удовлетворены ни своей жизнью в настоящем, ни прожитым отрезком жизни, но материальные потребности у них удовлетворены. Диффузное одиночество у неактуализированных созависимых отрицательно коррелирует с результативностью жизни ( $r = -0,46$  при  $p < 0,05$ ), Локусом-жизнь ( $r = -0,40$  при  $p < 0,05$ ), отчуждающее одиночество отрицательно коррелирует с результативностью жизни ( $r = -0,38$  при  $p < 0,05$ ), и Локусом контроля – Жизнь ( $r = -0,43$  при  $p < 0,05$ ),

диссоциированное же чувство одиночества у неактуализированных созависимых положительно коррелирует с потребностью в безопасности ( $r=0,52$  при  $p<0,05$ ), то есть эта потребность при диссоциированном одиночестве у неактуализированных созависимых удовлетворена, и отрицательно с потребностью в признании ( $r = -0,36$  при  $p<0,05$ ), что означает, что данная потребность при диссоциированном одиночестве не удовлетворена. У актуализированных созависимых переживающих этот вид одиночества наоборот, нет значимых взаимосвязей с удовлетворенностью потребностей, напротив есть отрицательные корреляции со всеми показателями осмысленности жизни: то есть с общим показателем осмысленности жизни, целями в жизни, процессом жизни и ее результативностью, Локусом контроля-Я и Локусом контроля – Жизнь.

**ВЫВОДЫ:** Эмпирическое исследование особенностей одиночества при созависимости показало, что одиночество – характеристика, которая присутствует практически у всех, но у созависимых она имеет особенность, чем больше человек созависим, тем больше он ощущает себя одиноким, это негативное, дискомфортное и неуправляемое переживание субъективного ощущения одиночества. Такие результаты согласуются с результатами, полученными Н.Г.Артемовой (2019). У созависимых встречаются все три вида одиночества (диффузное, отчуждающее, диссоциированное), но наиболее значимая корреляция выявлена с диссоциированным и диффузным видами, то есть созависимые обладают более экспрессивной психикой, что означает, что они более ярко и выразительно проявляют свои чувства, переживания, а также яркими и бурными эмоциями, и сниженной саморегуляцией. Прежде чем с кем-то идентифицироваться, созависимый «вылепливает» его по своему мнимому подобию. Наименее встречающимся типом одиночества у созависимых является отчуждающее одиночество, что может объясняться тем, что созависимые характеризуются личностно-коммуникативной направленностью на значимого Другого, в то время как отчуждающее одиночество характеризуется преобладанием в личности тенденции к обособлению, отчуждению от других людей, норм и ценностей, потерей значимых связей и контактов, интимности, приватности в общении, способности к единению, отчуждением от себя самого, саморастворением.

У созависимых выявлены следующие особенности взаимосвязи одиночества и смысложизненных ориентаций: у созависимых, переживающих чувство одиночества теряется смысл жизни, они неудовлетворены ни своей жизнью в настоящем, ни прожитым отрезком жизни, не верят, что они в силах контролировать события собственной жизни, убеждены, что жизнь неподвластна сознательному контролю, и загадывать что-либо на будущее бессмысленно. У людей с созависимостью наиболее удовлетворены потребности в безопасности, материальные потребности и потребности в самовыражении. Субъективное ощущение одиночества у созависимых с удовлетворенностью потребностей не связано.

Таким образом, чем более человек созависим, тем более он ощущает себя одиноким. Возможно, это происходит потому, что одиночество фактически является обратной стороной созависимости: когда у человека утрачено ощущение своей жизни и своей личности как достаточно высокой ценности, он начинает растворяться в окружающих, жить чужими интересами, нуждами.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

**Артемцева Н.Г.** Субъективное ощущение одиночества как предиктор созависимости // Социальная и экономическая психология. 2019. Т. 4. № 2 (14). С. 147-169.

**Артемцева Н.Г.** Феномен созависимости: психологический аспект – М.: РИО МГУДТ, 2012.

**Артемцева Н.Г.** Феномент созависимости: общее, типологическое, индивидуальное – М.: ФГБУН Институт психологии РАН, 2017.

**Артемцева Н.Г., Т.В. Галкина** Особенности представления о психологическом здоровье у созависимых субъектов// Знание. Понимание. Умение. – 2015. – № 2. – С. 291-301.

Битти М. Алкоголик в семье, или преодоление созависимости. – М: Физкультура и спорт, 1997. – 164 с.

**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.

**Корчагина С.Г.** Психология одиночества: учебное пособие / С.Г. Корчагина. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.

**Леонтьев Д.А.** Тест смысло-жизненных ориентации (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.

**Маслоу А.** Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 264 с.

Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psyera.ru/4976/metodika-diaagnostiki-urovnya-subektivnogo-oshchushcheniya-odinochestva-d-rassela-i-m-fergyusona>.

**Artemceva N.G.** Sub»ektivnoe oshchushchenie odinochestva kak prediktor sozavisimosti // Social'naya i ekonomicheskaya psihologiya. 2019. T. 4. № 2 (14). S. 147-169.

**Artemceva N.G.** Fenomen sozavisimosti: psihologicheskij aspekt – М.: RIO MGUDT, 2012.

Artemceva N.G. Fenoment sozavisimosti: obshchee, tipologicheskoe, individual'noe – М.: FGBUN Institut psihologii RAN, 2017.

**Artemceva N.G., T.V. Galkina** Osobennosti predstavleniya o psihologicheskom zdoro-v'e u sozavisimyh sub»ektov // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2015. – № 2. – S. 291-301.

Bitti M. Alkogolik v sem'e, ili preodolenie sozavisimosti. – М: Fizkul'tura i sport, 1997. – 164 s.

**Galkina T.V., Artemceva N. G.** Lichnostnye predstavleniya o psihologicheskom zdorov'e u sozavisimyh i nesozavisimyh sub»ektov // Psihologicheskie issledovaniya lichnosti: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivy / Red. ZHuravlev A.L., Volovikova M.I., Harlamenkova N.E. – М.: Izd. IPRAN, 2016, s. 352-381.

**Korchagina S.G.** Psihologiya odinochestva: uchebnoe posobie / S.G. Korchagina. – М.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2008. – 228 s.

**Leont'ev D.A.** Test smyslozhiznennyh orientacii (SZHO) / D.A. Leont'ev. – M.: Smysl, 2000. – 18 s.

**Maslou A.** Motivaciya i lichnost'. – SPb.: Evraziya, 1999. – 264 s.

Metodika diagnostiki urovnya sub»ektivnogo oshchushcheniya odinochestva D. Rassela i

**M. Fergyusona** // [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://psyera.ru/4976/metodika-diagnostiki-urovnya-subektivnogo-oshchushcheniya-odinochestva-d-rassela-i-m-fergyusona>.

СТАТЬИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

## MODEL OF INSIGHT TAKING INTO ACCOUNT INDIVIDUAL DIFFERENCES IN COGNITION

*I.I. Ilyasov, N.L. Nagibina*

**Moscow State of University**

**Moscow, Russia**

**International Institute of Differential Psychology**

**Berlin, Germany**

***Summary.** In the report the state of researches of the process of creative tasks solution at the levels of general and differential psychology is considered. Prevalence of works on the general level and considerable deficiency of researches of typological features influence on creative activity in cognition is noted. On examples, the features of the creative process and its purposes in solving problems by representatives of different types according to the system of types by N. L. Nagibina are shown and the need of expansion of work for this direction is defended*

***Keywords.** Model of insight, the general and typological traits of subjects in creative activity, rational and intuitive types, object-directed and subject-directed cognitive types.*

## МОДЕЛЬ ИНСАЙТА С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ПОЗНАНИИ

*И.И. Ильясов, Н.Л. Нагибина*

**Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова**

**Москва, Россия**

**Международный институт дифференциальной психологии**

**Берлин, Германия**

***Аннотация.** В статье рассмотрен процесс решения творческих задач на общем и типологическом уровнях. Приведены примеры влияния на ход творческого процесса характеристик общего и типологического уровней. Показано, как влияют типологические особенности на процесс решения и цели решения для типов в системе Н.Л. Нагибиной. Обоснована необходимость исследований творчества в целом и инсайта в частности в этом направлении.*

***Ключевые слова.** Модель инсайта, общее и типологическое в творчестве, рациональные и интуитивные типы, объекцентрированные и субъектцентрированные типы.*

Creative abilities, conditions for creativity, process and acts of solution of a creative task are, as a rule, connected by the main point – a guess, inspiration, insight, ability to feel and grab the main idea in solving a problem situation or composition.

Consideration of any mental realities can be carried out at three levels — general, partial (typological), single (unique). The first two levels — a prerogative of scientific studying as obtaining knowledge, generalized in different degrees, the third level is implemented as important only in practical work.

At the general level the qualitative and quantitative analysis of components (motivations and will, knowledge, self-consciousness, emotions), properties and connections of the mental phenomena, their functioning and development, according to contents, inherent to all people is carried out. The general level in relation to creative processes corresponds to the uniform regularities connected with ability to insight as to intuitive breaks to the solution of a task (the highest level of motivation to solve a problem, ability to concentrate efforts for a solution, ability to generalize, flexibility and originality of thinking, etc.).

At the partial, typological level all these phenomena are considered in aspect of peculiarities of their characteristics inherent in parts of people in qualitative and quantitative parameters in two main relations: 1) the degrees of development (abilities, characters, temperaments) and

2) individual preferences in use. The latter is often not distinguished from the former though they are really different and there are available already rather developed typologies on this basis (Jung, socionics, Nagibina). Typological level of functioning of cognition, singled out by preferences, determines purposes in the solution of a task, components and structure of the process of problem solving, etc.

The solution of creative tasks at the general level was studied and continues to be investigated rather widely. At the typological level, in relation to degrees of development, researches of abilities to solve open creative problems (creativity) are also conducted, but there are much less works on studying development of abilities to solve the closed creative problems. As to the investigations, also at the typological level, of solution features of the creative divergent and creative convergent tasks by people with different preferences in use of the available abilities, different motivations and components of self-consciousness, so far they have not actually been carried out. (see reviews in works by D. B. Bogoyavlenskaya, 2006; V. N. Druzhinin, 1996; I. I. Ilyasov, 2009; N. L. Nagibina, 2009; Ya. A. Ponomarev, 1990; I. N. Semenov, 1990 etc.)

In relation to preferences of rationality (awareness) or irrationality (unawareness, intuition) of cognitive processes, and also their orientations on the world (object-directed) or on themselves in the world (subject-directed), making system of types offered by N. L. Nagibina, in literature there are available only observations of scientists and workers of art demonstrating existence of such preferences and their important role in creative activity.

We will consider it on an example, having taken three models of insight by representatives of the German classical philosophy – Schelling, Hegel and Kant – all three having in cognition domination of the object-directed motivation, but different preferences in rationality and irrationality of cognition. In the first case the solutions happen by using means of science (logical conclusions and experience considerations), in the second – by means of art (contemplation and grasping of the ideas of harmony). Namely, the mentioned typological features in their models of creativity are:

1. Schelling F. W.J. - irrational, unaware, processing of information dominates in cognition.
2. Hegel G. F. -rational, aware, processing of information dominates in cognition.

3. Kant I. - equivalence of the rational, awared and irrational, unawared, processing of information in cognition

For Schelling the creative act – the act of art – transition to pure contemplation of objective harmony of the world. He puts science to be lower than art whenever possible to learn and describe the world. Respectively, Schelling considers the highest level of knowledge ability to be an exit from limits of consciousness, ability to adjoin directly to the ideas of the world in the form of symbolical images.

The model of insight is the process of release from the Self and from the consciousness, achievement of the culmination in this process when the self merges with the Universe and the directly not realized clear ingenious solution images are given to the person. «Art has already reached what the science can just approach» («System of transcendental idealism»).

For Hegel the reflection allows to get into any truth, it also is an essence of the creative act in the movement and development. «Experience which consciousness makes concerning itself, ... all kingdom of the truth of spirit can capture» («Spirit phenomenology»).

For Kant the creative process is the act of balance between sensuality and rationality, between art and scientific knowledge. Both rely on imagination. Knowledge gets esthetical coloring, and the esthetical becomes cognitive. The logic throws reproach to sensuality in superficiality and singularity of knowledge. The return reproach to mind – in dryness and abstractness. «Beauty is a flower, and science – a fruit» («Anthropology»).

The Subject or object directions of knowledge define a format of «a methodological matrix» within which the creative problem is placed, and also the purposes of solution of the task being solved. Artists point to this basis for classification of creative types. For examples, we will take representatives of two extreme positions: 1). Stravinsky I. - subject-directed cognition, and 2). Mozart W. A.- object-directed cognition

Igor Stravinsky, for the creative act basis put pleasure and the activity connected with search of pleasure. «We dig waiting for pleasure, conducted by our intuition as suddenly we encounter an unknown obstacle. We feel a shock, and this shock impregnates our creative force» («Musical poetics»).

W. A. Mozart created as if «from spirit of the music», being under the power of the gushed

musical images. He saw the whole composition entirely in all its parts. It was necessary only to write down it. «The first creative act at the same time generated also strongly developed, structurally accurate musical image» (G. Abert. «W. A. Mozart»).

Summarizing briefly the general and the typological aspects in the content of insight model in the variant, offered by the authors of this report, can be reduced to the following provisions. The investigation of solving insight problems:

- within the general aspects - the highest degree of motivation to solve a problem, ability to concentrate efforts for a problem solution, knowledge base, strong ability to guessing, seeing analogies, to generalize, flexibility and originality of thinking, the speed of information processing and certain other factors of creative potential;

- within the typological aspect (by preferences in use of abilities) - the ratio of award (realized) and unawared (intuitive) in problem solution processes, the ratio of subject and object directions of cognition, which defines purposes of the task solution, the components and structure of the problem solving processes. On the basis of empirical data 12 options of ratios are allocated and described within the system of types by Nagibina (psycosmology). For each type characteristics of creative style are given.

In building the model of insight it is necessary to expand considerably studying of typological aspect of the creative tasks solution process, including application of experimental techniques, as important aspect of the creative processes remaining still very poorly investigated.

## REFERENCES

1. **Die Populäre Psychologie der Typen.** Teil 1 /W.Red. N. Nagibina. Berlin, IIDP, 2010
2. **Ilyasov I.I, Nagibina N.L.** About bases of Typological system / Psycosmology. Berlin, IIDP, 2007
3. **Sternberg Robert J.** A Three-Facet Model of Creativity / The Nature of Creativity. New York: Cambridge University Press, 1988

4. **Sternberg Robert J.** Mental Self-Government: A Theory of Intellectual Styles and Their Development / Human Development, vol. 31, 1988
5. **Аберт Г. В.А.** Моцарт. В 4-х т., Т.1, М., «Музыка», 1989
6. **Артемцева Н. Г.** К вопросу о содержании общего, типологического и единичного в составе психики. // Вестник университета. Серия Социология и управление персоналом, № 3. М.2007
7. **Артемцева Н. Г., Ильясов И. И., Миронычева А. В., Нагибина Н. Л.**  
**Фивейский В. Ю.** Познание и личность: типологический подход. М., Книга и бизнес, 2004
8. **Богоявленская Д.Б.** Психология творчества сегодня / Ученые записки кафедр общей психологии МГУ. Выпуск 2 / Под общей ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2006
9. **Всероссийский теоретический семинар «Модели инсайта».** – М.: ИПРАН, 2017
10. **Гегель Г.В.Ф.** Феноменология духа. СПб., «Наука», 1992
11. **Дружинин В.Н.** Психодиагностика общих способностей. – М.: Издательский центр «Академия», 1996
12. **Ильясов И.И.** Система эвристических приемов решения задач. М., МГУ, 2001  
Кант И. Антропология. СПб., Тип. П.П. Сойкина, 1900
13. **Нагибина Н. Л.** Мастера российского джаза. Психологические портреты. — М., Изд-во «Институт психологии РАН», 1999
14. **Нагибина Н.Л.** Введение в психокосмологию. – М., МГУДТ, 2014
15. **Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. и др.** Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М.: Наука, 1990
16. **Популярная психология типов. Ч. 1.** / Ред. Н.Л. Нагибиной. – М.: ИПР, 2009
17. **Стравинский И.** Хроника. Поэтика. М., «Центр гуманитарных инициатив», 2012
18. **Шеллинг Ф.В.Й.** Сочинения в 2-х т., Т.1. -М., «Мысль», 1987

**«TACTILE PICTOGRAM» METHOD: DIFFERENCES IN PERCEPTION STRATEGIES  
IN SCHIZOPHRENIA AND HEALTHY CONTROL<sup>1</sup>**

*Maslennikova A. V., Nagibina N.L., Portnova G.V.*

**Institute of High Nervous Activity and Neurophysiology of RAS, Moscow, Russia**

**Center of Human Development, Moscow, Russia**

***Summary.** The article presents the results of a study of tactile perception. The phenomena of hypersensitivity and hypensensitivity in mental pathology are associated with changes of reaction rate, thresholds of perception of tactile stimuli, or with physiological characteristics - a change in the tactile receptor system (McGlone F., 2014). This study was performed as an attempt to identify cognitive perception strategies (styles) for the tactile system, as well as their changes in patients with a hallucinatory-paranoid form of schizophrenia. The method, which we called the «tactile pictogram», was developed to identify tactile perception features. Stimuli: eight textile samples (different fabrics), the same size and shape (A5), but different in structure, density, color and texture. Instruction: We allow the patient to touch the fabric with closed eyes to feel it (fabrics presented one by one) and tell any words to memorize this fabric. After that, as a test it was necessary to find out the fabric according to your description. Subjects was 45 students (department of psychology), age 20 to 50 years. 24 patients with a hallucinatory-paranoid form of schizophrenia and schizotypic disorder (F20.0, F21.0 in ICD-10) aged 14 to 40 years. Patients at the time of the study were medicated, pathological symptoms persisted. All the received characteristics were combined into categories: «image», «symbol», «color and pattern», «function», «subjective evaluation», «affiliation», «objective evaluation», «associations by place», «character». The answers of the subjects were coded according to the categories, expert assessments were used. The values of the U-test for the intergroup differences  $p = 0.05$  for the categories «image»,*

---

<sup>1</sup> This work was supported by grant RFBR KOMFI № 18-00-01511.

«symbol», «color and pattern». In general, both healthy and schizophrenics used no more than three perception strategies. Some samples have recognizable features (cotton) and do not differ in characteristics in patients and healthy. Conclusions: 1. For tissue samples: cotton, fine viscose and thin felt for both groups, no differences between groups are revealed; 2. Intergroup differences in other samples showed a predominance of associative strategies in patients with schizophrenia (compared to healthy ones).

**Keywords:** cognitive styles, tactile perception, schizophrenia.

## СРАВНЕНИЕ СТРАТЕГИЙ ВОСПРИЯТИЯ ТАКТИЛЬНЫХ СТИМУЛОВ В НОРМЕ И У БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ

*Масленникова А.В., Нагибина Н.Л., Портнова Г.В.*

**ФГБУ ИВНДиНФ РАН, Москва, Россия**

**АНО ДПО «Центр развития человека», Москва, Россия**

**Аннотация.** *Тактильный анализатор у взрослого человека занимает предпоследнее место по степени его вклада в формирование картины внешнего мира после зрительного, слухового и обонятельного. Однако в процессе развития ребенка в первые месяцы жизни именно этот анализатор является ведущим, и обеспечивает как познавательную функцию, так и коммуникативную. В настоящем исследовании была поставлена задача - выделить стратегии тактильного восприятия и его качественные и количественные изменения у пациентов, больных шизофренией, на материале методики «тактильная пиктограмма». Результаты, полученные на двух группах испытуемых, не показали значимых различий по частоте использования стратегий тактильного восприятия. Выделилось 4 основные стратегии тактильного восприятия. Межгрупповые различия наиболее проявились в качественных особенностях тактильного восприятия у больных с шизофренией: вычурности, чрезмерной оригинальности и неадекватности ассоциаций в рамках выделенных стратегий.*

**Ключевые слова:** когнитивные стили, тактильное восприятие, шизофрения.

## **Introduction**

The study of perception strategies makes it possible to classify persistent individual differences [9] for the diagnosis of cognitive style. The existing classifications of cognitive styles in psychopathology are based on the psychopathological classification of personality features [10], and currently there are no studies that describe the normative features of subjective perception in mental disorders.

The study of tactile perception is possible by two approaches: quantitative and qualitative. As part of the quantitative approach, thresholds of tactile sensitivity, factors affecting them, and other quantitative characteristics are determined. A qualitative approach explores subjective semantics, the individual differences of a tactile “image”. There are various explanatory hypotheses for the relationship between tactile perception disorders and manifestations of mental pathology. The phenomena of hypersensitivity and hyposensitivity are presumably associated with a change in the reaction rate, thresholds for the perception of tactile stimuli, or physiological characteristics — a change in the system of tactile receptors [10, 11; 3]. In addition to quantitative changes, patients with schizophrenia have impaired qualitative assessment and categorization of stimuli with a predominance of impaired thinking [8]. This study was performed as an attempt to highlight cognitive perception strategies (styles) for the tactile system, as well as their changes in patients with the hallucinatory-paranoid form of schizophrenia. Our aim was to test the hypothesis about the existence of various tactile perception strategies (styles). A study of the set of these strategies and their frequency of use for adults is normal and in the presence of mental pathology.

We suggested that patients with the hallucinatory-paranoid form of schizophrenia use a fundamentally different set of tactile perception strategies than people without a psychiatric pathology. Their designations of incentives are classified as rare and exceptional.

## **Method**

To study different tactile perception strategies. Investigating the set of these strategies and their frequency of use for adults without a psychiatric diagnosis and with a psychiatric diagnosis, an original method was developed, which we called the «Tactile Pictogram.»

***Stimuli:*** As a result of several series of pilot studies in which the quantity and quality of

stimulus material varied, eight textile samples (different fabrics) of the same size and shape (A5), but different in composition, density, color and texture, were left for the experiment — 1. Non-woven polymer material; 2. Felt; 3. Faux fur with a short pile; 4. Thin felt; 5. Faux fur with a long pile; 6. Chintz; 7. Fatin; 8. Thin viscose.

Instructions: “You will be presented with samples of various fabrics. I will consistently - one at a time - give them to you for feeling. You with closed eyes should feel the pattern and characterize it with words, you can say everything that comes to mind. I will record everything you say. Your task: designate so as to remember this fabric. In the end, I will lay out all the samples on the table in front of you and ask you to open your eyes. As a check, you will need to find out the fabric according to your description. ”

Subjects: 28 people aged 20 to 50 years (average age  $31.2 \pm 8.6$ ), 6 men, 22 women. Without mental pathology, head injury, and neurological pathology. 24 patients with hallucinatory-paranoid form of schizophrenia and with schizotypal disorder (F20.0, F21.0 according to ICD-10) aged 14 to 40 years (mean age  $28.6 \pm 9.8$ ): 17 men, 7 women. The total score of the severity of psychopathological symptoms was determined on a PANSS scale, in patients was  $76.1 \pm 1.9$ . All subjects had an education not lower than secondary.

Research procedure: all subjects passed the test, sitting at the table, individually with the experimenter, in a room without extraneous noise and other distracting stimuli. Patients at the time of the study were hospitalized no later than two weeks from the time of admission, pathological symptoms persisted.

## **Results**

All received answers of the subjects were entered into the database separately for people without a psychiatric diagnosis and for people with a psychiatric diagnosis. At the first stage, it was necessary to single out tactile stimulus perception strategies based on the factual answers. It turned out that it is difficult to single out a single basis for the classification of the responses received. The subjects used fundamentally different strategies: specifically figurative, abstract-analytical, sensual, associative, etc. The clue was the classification of music perception strategies from a dissertation research by N. N. Nagibina, performed in 1995 under the guidance of V. A. Barabanshikov [5]. The responses to the stimuli of the “Musical Pictogram” in their diversity

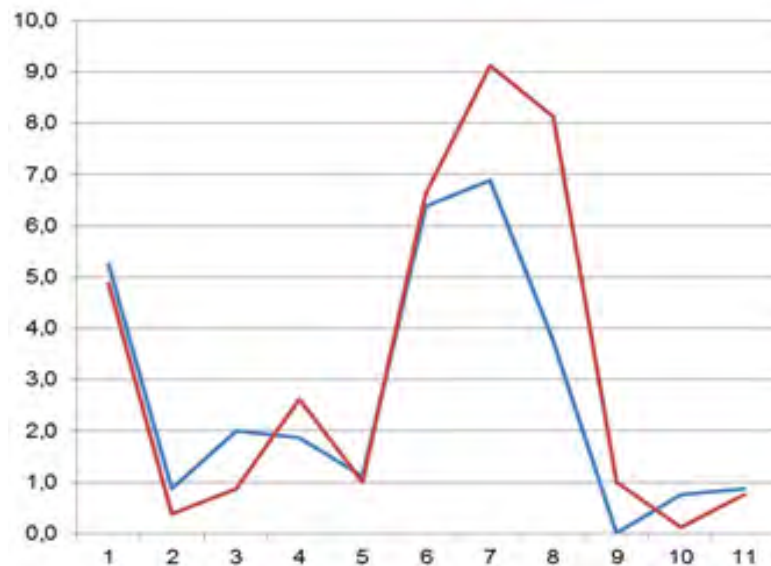
and variability were very reminiscent of musical passages, among which there were also groups of strategies combined into “figurative”, “objective, analytical”, and “subjective assessment”. The classification that resulted from processing the responses of the “Tactile Pictogram” with examples for each strategy is given below.

- 1 - image: “bag of gold”, “cat Lilichka”;
- 2 - symbol: «triangle», «letter a»;
- 3 - color and pattern: “white”, “green”;
- 4 - function (wipe, clean): “to erase from the table”, “wipe glasses”;
- 5 — субъективная оценка приятности: «максимально мерзкая», «приятная»;
- 6 - accessory and suitability (packaging, clothing): “make the petticoat”, “curtain”, “summer coat”;
- 7 - objective assessment: “synthetics”, “cotton”;
- 8 - a set of objective parameters: «porous, light, durable, soft»;
- 9 - associations at the place: “from childhood, from my grandmother”, “from IKEA”;
- 10 - suitability assessment: “I wouldn’t buy one”, “it won’t go anywhere”;
- 11 - character (boring, ordinary, cool): “does not have pronounced properties”.

Based on the “Musical Pictogram” methodology, 12 perception strategies were identified in healthy subjects. The answers of each subject for each stimulus were assigned by an expert with the above list to a particular strategy. For some stimuli, the subject could use several strategies. The amount of use of each strategy was visually reflected in the profile of the use of tactile perception strategies for each individual subject. The final profile for each subject was agreed between all experts.

A comparative quantitative and a qualitative analysis of the responses of the “Tactile Pictogram” was made. Averaged profiles of the use of tactile perception strategies for patients and healthy subjects (control group) were constructed.

Diagram 1. Comparative chart of the distribution of average scores for all tactile perception strategies for subjects with a psychiatric diagnosis and a control group. Red line – patients, blue line – healthy control.



Statistical data processing was performed using a nonparametric criterion for different groups (the Mann-Whitney U-test with continuity correction). no significant differences in the frequency of using a particular strategy could be identified between the groups.

Using a larger grouping of tactile perception strategies: «assessment of functionality and belonging» (strategies # 4 and # 6); «set of objective parameters» (strategies #7 and #8); «images and associations» (strategies #1, # 2, #9) and «subjective assessment» (№5, №10, №11) we assumed to identify the relationship between the choice of perception strategy and the quality of a specific stimulus for sick and healthy subjects. When comparing the results, significant differences were found ( $p < 0.01$  according to the nonparametric Wilcoxon criterion) between the frequency of using objective strategies (7 and 8) and subjective (5, 10 and 11).

Based on the results of the analysis of responses, it was found that the control group of subjects gave significantly more objective characteristics (the strategy «complex of objective parameters») for only one sample of fabric - «artificial fur with a long NAP» ( $p = 0.03$ ). All other samples did not differ in objective characteristics between the control group and the patients. All types of fabrics, with the exception of «Thin viscose», evoked a similar number of images and associations in the two groups (the «images and associations» strategy). At the same time, this type of tissue caused a significantly greater number of associations in groups of patients ( $p = 0.031$ , all these criteria are significant at the level of  $p < 0.05000$ ). Soft fabrics with pile (felt; artificial fur with short pile; artificial fur with long pile) caused a significantly higher number of

images in both groups, while tulle caused a significantly lower number of associations.

All subjects expressed their opinion or attitude to the tissue, but healthy subjects did not express their attitude (the «subjective assessment» strategy) to the «Fatin» tissue, unlike patients ( $p=0.04$ ).

No intergroup differences were found ( $F(1, 48)=, 28545, p=, 59562$ ). The choice of a characteristic such as a function to describe depended on the type of fabric. The control group subjects preferred to use the possibilities of using fabrics and their functions to describe tulle, baize, thin viscose and significantly less-to describe artificial fur with short and long NAP. A similar trend, although more smoothed, was observed in the group of patients.

### **Discussion of results**

Based on the data obtained, two main results can be distinguished: the similarity of the use of strategies for groups of patients and healthy people, and the influence of the material itself on the use of the strategy. The samples «Fur with long pile», «tulle» and «viscose» differ quite a lot in the characteristics of the fabric, perhaps the difference in physical parameters affects the stability of the use of the strategy. Differences in the perception of some samples of the group of patients and healthy subjects in General can be reduced to a greater dominance of evaluation strategies in healthy patients and a tendency to use an associative strategy in patients with schizophrenia. It seems that a larger sample size of both groups will smooth out the effect of physical parameters of the material.

In the absence of significant intergroup differences in strategy preference, there is a tendency to use objective, analytical strategies more frequently to describe incentives, which may be dictated by the effect of education, training, or the situation of expertise.

It is interesting to compare semantic and verbal pictograms (Rubinshnein S. Ya., Polyakov Yu. F., 1974), when it is necessary to designate a word for guessing, and non — verbal-musical and tactile to highlight pathological features. The pictogram of A. R. Luria indicates a reliance on insignificant, «latent» signs of concepts, pretentiousness of associations, or excessive stereotyping of them. Considering the tactile pictogram strategies, patients with schizophrenia reveal distortions in the form of pretentiousness, extreme originality, which we can consider within the framework of the «images and associations» strategies. Such examples can be found

mainly in patient reports: «the concert number is strict. Chopin» (stimulus - «thin viscose»), « Tchaikovsky's children's album. Doll. She cries» (stimulus - «fur with a short NAP»), « Babka Inna with a red color «(stimulus – «bike»),» gray plate of metal «(stimulus – «calico»). In this context, the categories «symbol» and «color and pattern» included in the «image» strategy give the most «latent» signs, both in patients and in healthy subjects. Example: «square», «letter A», «green», «white, because foam is often white». Therefore, we identified the subjects who chose these categories, both in the norm group and in the group of patients. The description of pathological deviations in the performance of a verbal pictogram also emphasizes stereotypy, that is, the use of only one type of word notation.

The tactile pictogram also makes it possible to identify the leading strategy for perception of tactile stimuli and compare the choice of the leading strategy in the group of patients and the norm group. As with A. K., patients tend to have less variability in the use of strategies. The qualitative assessment of results is interesting. Summarizing the above, we can distinguish conditionally «normative» values and «extreme» values, which are expressed in excessive originality of the associative and imaginative strategy, as well as flexibility in using the main (maximum used) and additional strategies.

## **Conclusions**

Thus, as a result of the study, conclusions were drawn:

1. there are 4 main strategies of tactile perception «images and associations», «function», «complex of objective parameters» and «subjective attitude».
2. Both healthy and patients can use the whole range of strategies for tactile perception.
3. there are inter-group differences in the use of strategies for individual samples, but it is more important to have qualitative features: pathological violations of the use of associative strategies in the tactile modality in patients with schizophrenia.

## **Funding**

This work was supported by grant RFBR KOMFI № 18-00-01511.

## **Acknowledgements**

The authors are grateful for assistance in data collection Zakharova N.V.

## REFERENCES

1. **Artemceva N.G., Nagibina N.L.** Poznanie, determinirovannoe pskhologicheskim tipom lichnosti / Obschenie i poznanie / Pod red. V.A.Barabanshchikova i E.S. Samojlenko. M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2007. 640 s.
2. **Artemceva N. G., Nagibina N. L.** Racional'nye i irracional'nye sistemy kak determinanty poznaniya / Sistemnaya organizaciya i determinaciya psihiki» / Barabanshchikov V.A. - M. : IP RAN, 2009.
3. **Bardyshevskaya M.K.** Problemy issledovaniya emocional'no-lichnostnogo razvitiya rebenka v ramkah urovnevoj modeli // Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psihologiya - 2012. - №2 - S. 68-74.
4. **Nagibina N.L., Golovina G.M., Savchenko T.N.** Individual'nye osobennosti vybora strategij vospriyatiya muzyki / Individual'nost' v sovremennom mire (psihologo- pedagogicheskie aspekty), SGPU Smolensk, 1995, s. 30-37
5. **Nagibina N.L.** Metodika diagnostiki tipov vospriyatiya muzyki / Metody psihologicheskoy diagnostiki, mesto izdaniya IPRAN Moskva, 1994, tom 2, s. 85-104
6. **Polyakov YU.F.** Patologiya poznavatel'noj deyatel'nosti pri shizofrenii. M., 1974
7. **Rubinshtejn S.YA.** Eksperimental'nye metodiki patopsihologii — M.: ZAO Izd-vo EKSMO-Press, 1999.
8. **Thostov A.SH.** Psihologiya telesnosti. M.: Smysl, 2002.
9. **Holodnaya M.A.** Kognitivnye stili: O prirode individual'nogo uma. – 2-e izd., SPb.: Piter, 2004. – 384 s. McGlone, F., Vallbo, A.B., Olausson, H., Loken, L., and Wessberg, J. (2007). Discriminative touch and emotional touch. *Can. J. Exp. Psychol.* 61, 173–183
10. **McGlone, F., Olausson, H., Boyle, J.A., Jones-Gotman, M., Dancer, C., Guest, S., and Essick, G.** (2012). Touching and feeling: differences in pleasant touch processing between glabrous and hairy skin in humans. *Eur. J. Neurosci.* 35, 1782–1788.

## SELF-DISCOVERY AS ONE OF THE MOST BASIC ELEMENTS OF SELF-DEVELOPMENT

*Titova Zh.G., Titov A.V.*

**International Institute of Differential Psychology, Berlin, Germany**

***Summary.** This article is considering practice-oriented issues of self-cognition in the meaning of abilities understanding and they potential by a person for using to increase live quality and activity, for enhancing of feeling unity with the world.*

*The paper is examining the main problem and features, which are inhibiting way of self-cognition of a modern person. Also there is original projective technique «The Rainbow» in the item. This method contains the setup «A Person («Self-Body-Soul») - World» (Nagibina, Titov, Titova, 2012). The metaphorical nature of the technique allows to realize and explore a rather deep level of relations between a person and the world.*

***Keywords:** self-cognition, self-development, meaning, life quality improving.*

## САМОПОЗНАНИЕ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ САМОРАЗВИТИЯ

*Титова Ж.Г., Титов А. В.*

**Международный институт дифференциальной психологии, Берлин, Германия**

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются практико-ориентированные вопросы самопознания в смысле понимания способностей и их потенциального использования человеком для повышения качества жизни и активности, для усиления чувства единства с миром. В статье рассматриваются основные проблемы и особенности, тормозящие путь самопознания современного человека. Представлена оригинальная проективная техника «Радуга». Этот метод содержит диагностическую*

методику «Я-Тело-Душа-Мир» (Нагибина, Титов, Титов, 2012). Метафорический характер техники позволяет человеку осознать и исследовать глубинный уровень отношений человека с окружающим миром.

**Ключевые слова:** самопознание, саморазвитие, смысл, повышение качества жизни.

Self-discovery was a subject of interest during a whole human history. Such areas of science as philosophy, psychology and pedagogy note a value of self-discovery for a person. In that case, while humanity exists, there are great minds which this topic is getting.

Probably, most of people remember when they asked themselves “Who is a human?”, “Why do people live on Earth?”, “What meaning our being has?”, “Why the world is exactly like this?”, “Does God exist?” and “If yes, how does he look like?”. Also, there is another side which is about questions from us to ourselves. The questions might be the following: “Who am I?”, “Where am I and for what?”, “What differences between me and billions of other people who was lived and who are living now?”, “What meaning of my life, my joy and achievements, defeats and suffers?”. So, that people who have got experience of answers can say they open new areas and horizons of their life.

According to Berdyaev (in the meaning of philosophical areas of self-discovery): «We are talking about need to self-understanding, comprehending of our nature and fate. A person gets secrets which are not known by other during a process of self-discovery. I lived through the world and history, all events of that time as a part of my microcosm. So that is my spiritual path. In mystical meaning all what happened with the world, also happened with me. A real comprehension lies in understanding of that happened with the world is that happened with me».

If we are talking about a self-discovery in applied meaning, so that process means discovery of personal depth, advantages and disadvantages, some features and attributes of a character, relationship with yourself, but it also means outer side, in particular, relationship with people and with the world.

Thus, a practical aim of self-discovery implies capability discovery of yourself and usage of it to increase of life quality and activity. Only a continuous self-discovery is the way to discover

personal and creative potential of yourself which can be used with a higher result for a person and for the world.

Wherein, a deep self-discovery is not an end in itself. There is one more side of self-discovery which is about decrease of egocentrism level due to a person activity for society and for a common cause. Carl Gustav Jung wrote: «How much more we do perceive of ourselves by means of self-discovery and act according to this, thus decrease a value of unconscious which is lying on collective unconscious. Meanwhile a conscious is expanding which is not aimed for limited and sensitive personal interests. That expanded conscious will be not vulnerable, selfish set of personal desires, fears, hopes and ambitions. Instead of this a conscious takes a function of communication with system of objects, which are leading a person to an absolutely indissoluble unity with the world».

These notes are obvious, but a self-discovery process has some difficulties and features which are obstructing moving through that path. Thus, we tried to mark main aspects people must consider during a self-discovery.

- A person experiences difficulties, when tries to see himself. A long-term identification with ideas of himself about the world and behavior patterns becomes unconscious and creates feelings of their as a natural. For instance, a person may have a certain pattern for a development of relations with the opposite sex. Despite the fact that his pattern is destructive, and every day he sees many other ways to develop relations, his pattern remains unchanged

- Every person has unconscious motives. In other words, there are psychological defense mechanisms: displacement, repression, self-justification, rationalization and so on, which distort self-perception and life-situation. These motives create a resistance or internal conflict which contains conscious aims sets and they influence making decisions. Therefore, a person experiences difficulties during really motivating goal setting and actions of attainment these

- Family and social patterns impact our values and senses. As a result, a part of personal motives may be determined by them, but not of inner values and needs. These, in fact alien, motives also impact goals setting and making decisions

- A need of changing to deal with resistance and laziness. Systematic and continuous efforts are necessary, during a process of getting new skills. Really important goals lie apart

from the comfort zone, and they are requiring clear planning and total dedication. If a life is comfortable enough in the meaning of material, it entails some difficulties during forming a motive and getting a reasonable answer to the question “Why should I live differently?” And even crisis situations, a person often continues to adhere to the old family patterns of behavior

- Everyday bustle and troubles divert from really important things which are requiring an attention

- A person environment has goals of itself which are not contributing to a consciousness, but they are promoting any manipulations

- There are some steps of our development when we need a help from another person. Without a view of yourself from the side and without a feedback, a person can experience the same problem again and again. Thus, a tutor is necessary on a path of self-discovery, who can note mistakes without stereotypes from himself

- There is a tendency to perceive the inner part of self-discovery (for instance, meditation, self-awareness, introspection, and etc.) as sufficient for successful self-disclosure and self-realization. At the same time, the stage of implementation of the acquired knowledge, search and testing of new areas of activity, response models and behavior is overlooked. The well-known psychiatrist Thomas Szasz wrote about that: “People sometimes talk about a person: “He has not yet found himself” But instead to find themselves, they create” Johann Goethe held similar views: “How to know yourself? Not at all by contemplation, only by an action. Try to do your duty, and immediately you will know yourself”.

By that means a self-discovery is a necessary detail of development and improving of life value, which can discover to a person new meanings and prospects of his being. However, that path is not easy, and in order to feel a result of, a person must have a high degree of inclusion and dedication. Self-discovery brings a person closer to himself, but we have to remember that it is only a tool which is contributing to experiencing of many sides of being. C. Rogers spoke: “A highest degree of self-disclosure and a being of yourself does not solve problems. It just opens a new path of existence which is a deeper and has more power of feelings. A person feels more unique and lonelier, but much more authentic”.

One of the most interesting and effective methods of self-discovery is the projective

technique “Self-Body-Soul-World” (Nagibina, Titov, Titova, 2012). The technique is simple: with the help of paints, felt-tip pens or pencils, you have to draw images of your own «Self», World, Body and Soul in a meaning of ordinary life, stress and happiness. Next, you should write your ideas, describe the images and describe the interactions between them. A metaphorical nature of the technique lets us to understand and explore a deep level of relations between us and the World.

## LITERATURE

1. **Berdiaev N.A.** Samopoznanie (opy`t filosofskoi` avtobiografii). - M.: Mezhdunarodny`e otnosheniia, 1990. – str. 4.
2. **Jung K.** Problemy` dushi nashego vremeni. M., Progress 1993
3. **Rogers K.** Vzgliad na psihoterapiiu. Stanovlenie cheloveka. M.: Progress, 1994 – str. 158.
4. **Gildebrand D. fon. Sushchnost` khristianstva.** SPb.: Aletei`ia, 1998
5. **Trunov D.G.** Vvedenie v fenomenologiiu samopoznaniia: monografiia; Permskii` gos. un-t. — Perm`, 2008.
6. **Maralov V. G.** Osnovy` samopoznaniia i samorazvitiia: Ucheb. posobie dlia stud. sred. ped. ucheb, zavedenii`. — 2-e izd., ster. — M.: Izdatel`skii` centr «Akademiia», 2004.
7. **Stain M.** Printcip individuatcii: o razvitiu chelovecheskogo soznaniia: M.: Kogito-Centr, 2009
8. **Plotin.** Izbranny`e traktaty`: M.: AST, 2000
9. **Jung K.** Analiticheskaia psihologiiia. Tavistokskie lektcii: - M, Azbuka-classika, 2007
10. **Kohut H.** Vosstanovlenie samosti. – M. Kogito-centr, 2002

МЕЖДУНАРОДНЫЙ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
**«ЧЕЛОВЕК, ИСКУССТВО, ВСЕЛЕННАЯ»**  
2020

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

Верстка и дизайн  
*Нагибин М.Л.*

© ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА, 2020