

Психология человека третьего тысячелетия как междисциплинарная наука

Кабардов Мухамед Каншобиевич,
*доктор психологических наук, профессор,
заведующий лабораторией, ФНЦ ПМИ, Москва, Россия*
kabardov@mail.ru

Аннотация. В статье даны представления о современном состоянии психологической науки в условиях всеобщей глобализации, ведения информационно-психологических войн, манипулятивных технологий. Особое внимание обращается на анализ фундаментальных междисциплинарных подходов, охватывающих социо-биологические, философские, культурно-исторические, методологические и научно-практические сферы человеческой деятельности и траектория развития науки и образования. Дается анонс основных направлений конференции.

Ключевые слова: природа человека, мозг-психика, информационное пространство, искусственный интеллект, манипуляции с сознанием, школьное обучение.

Human psychology of the third millennium as an interdisciplinary science

Kabardov Mukhamed Kanshobievich,
*Doctor of Psychological Sciences, Professor
Head of the Laboratory, FSC PMR, Moscow, Russia*

Abstract. The article presents an idea of the current state of psychological science in the context of global globalization, information and psychological warfare, and manipulative technologies. Special attention is paid to the analysis of fundamental interdisciplinary approaches covering socio-biological, philosophical, cultural-historical, methodological and scientific-practical spheres of human activity and the trajectory of the development of science and education. The main directions of the conference are announced.

Keywords: human nature, brain-psyche, information space, artificial intelligence, manipulation of consciousness, school education.

Мы прожили четверть века первого столетия III-го тысячелетия. Мир изменился до неузнаваемости и, возможно, некоторые процессы уже необратимы. Эти процессы, как и всё сложное, в нашей жизни, имеют как положительные, так и отрицательные стороны. На психологию и психологов, возлагается особая миссия — выступить посредниками между представителями различных наук о человеке в решении вопроса недопущения его расчеловечивания. И представители медицины, биологии, философии, антропологии, психофизиологии, нейрофизиологии, нейропсихологии, психотерапии и других смежных наук не должны допустить превращения накопленных ими знаний и опыта в инструмент манипулирования общественным и индивидуальным сознанием, а психологи могут сыграть в этом движении объединяющую роль.

Предваряя официальную Программу Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии и психофизиологии человека третьего тысячелетия», я хочу обозначить проблемное поле этого мероприятия.

Психология стала в ХХІ «притчей во языцех»: в выступлениях политических деятелей, дипломатов, даже военных деятелей присутствуют ссылки на психологию, психическое состояние, психологическую помощь, психологические манипуляции.

Такое внимание для психологии является «бременем ответственности». От психологии ожидают помощи, и возлагают надежды; бояться каверзных вопросов и негативной оценки, манипулирования.

В период массовых увлечений книгами Карнеги, выходит небольшая книжка Э. Шострома «Анти-Карнеги»: ««Стремитесь избегать конфликтов», — советует Дейл Карнеги. По всей видимости он всерьез полагает, что это возможно. Конфликт возникает из различия потребностей и целей разных людей, которые вступают во взаимодействие. Актуализирующийся партнер уважает других за то, что они не похожи на него, так же как ученый ищет опровержение очевидного. Актуализирующийся партнер по супружеству должен быть благодарен конфликту». Манипуляторами не рождаются, пишет Э. Шостром, ими становятся, поскольку в ряде случаев в жизни манипулятор извлекает выгоду. Этот феномен существует везде и всюду, только актуализирующаяся личность может минимизировать манипулятивные способы родителей, руководителей и др. (Шостром, 2008).

В современном мире новый уровень манипулирования человеческим сознанием вызывает особую тревогу, поскольку просматривается та же техника манипуляции, что и в обыденной психологии — соотношение «мотивы» (движущие силы), а «мотивировка» (объяснение поступков, не всегда соответствующее действительным целям и намерениям). В общемировом масштабе это применимо к таким явлениям как:

1) Глобализация — с одной стороны, — директивное игнорирование разнообразия различных общностей, навязывание унифицированной модели личности и идентичности, а с другой — открытие границ, возможности узнавать и познавать мир, природу, культуру. Однако мы стали свидетелями планетарного «сумасшествия», «расчеловечивания» — на это ушло гораздо меньше времени, чем потребовалось в истории.

2) Цифровизация — принуждение к машинному мышлению, алгоритмизация всех психических процессов, жизнь «по шаблонам», готовым формам, «copy & paste». Поглощение и возвеличивание «Больших данных» (DigData). Ускорение всех жизненных процессов, времени, «бесконечный» поток дел, засилье информационного шума.

3) Искусственный интеллект (своеобразное «религиозное» учение, ограниченное достижениями современных компьютерных программ), которое может привести — к «обожествлению» ИИ, снижению критичности мышления, замене рассуждений, размышлений «нейро»-подсказками; обеднению возможностей для реализации индивидуального творческого потенциала. Виртуальное пространство — ограничение телесности и двигательной сферы, обеднение среды, утрата смысла и человечности, поверхностность коммуникаций, эмоциональных связей и пр. А с другой — возможность использования сокровищницы человеческих знаний, быстрота обмена информацией, возможность увидеть, услышать тех, кто недостижим. Все это приводит к огромному размаху индивидуальных различий. Видя неготовность школы, неготовность учителей, неготовность родительского

сообщества, четверть века назад я сформулировал свой призыв «Дифференциация без дискриминаций!» (Кабардов, 2003).

4) Необоснованное создание агломераций и укрупнение городов — жизнь в больших городах с большим населением. Культивирование ценностей общества потребления — утрата активности, субъектности, идентичности. «Манкуртизация». Создание обществ с неравными возможностями — всеобщая насильственная «дифференциация с дискриминацией» (М.К. Кабардов) — упрощенный антропологический переход, деление людей на 2 «биологических» подвида. А с другой — предоставление возможности для природы восстановиться от присутствия человека.

5) Социальная инженерия — целенаправленное формирование особого типа поведения в интересах правящих групп. Возникает вопрос — «Qui prodest?» (Кому выгодно?!). Это все культивируется, несмотря на многочисленные возражения научного сообщества. Представители высшего элитарного уровня, начиная от банковских и олигархических систем до разработчиков программ и «работодателей» (можно, «робото-дателей»), делают вид, что они верят во всемогущество ИИ (к счастью, далеко не все!).

6) Информационно-психологические войны и их последствия — жертвы. «Война всех против всех» (Т. Гоббс, 1989–1991).

7) Манипуляции в политике и в международных отношениях, а в результате нет диалога, нет договоренностей, прогресса во взаимопонимании.

В настоящее время главной опасностью для человечества является информационное психологическое оружие, которое используется для изменения сознания людей, которые, как показывает сегодняшняя ситуация, неадекватно воспринимают реальность, живут в мире иллюзий и совершают губительные для себя поступки. За примером далеко не нужно ходить: отказ от нормальной мирной жизни для народов Запада.

В.А. Лисичкин и Л.А. Шелепин писали еще в конце XX века: о том, что в информационно-психологической войне нового типа используется канал непосредственного воздействия на общественное сознание, на души людей. Основная цель — заставить массы действовать в нужном направлении даже против своих интересов, а в стане противника расколоть людей, заставить их встать друг против друга. Существенное значение имеет практический опыт воздействия на сознание людей (Лисичкин, Шелепин, 2000). Эти авторы указывали: «Недавно исполнилось 50 лет с начала Третьей мировой информационно-психологической войны. 18 августа 1948 года Совет национальной безопасности США утвердил директиву 20/1 “Цели США в отношении России”. Эта директива несла с собой войну качественно нового типа, где оружием служит информация, а борьба ведется за целенаправленное изменение общественного сознания. Задача заключалась во внедрении в общественное сознание таких ложных представлений об окружающем мире, которые позволили бы в дальнейшем манипулировать как населением страны, так и ее правящей элитой» (Лисичкин, Шелепин, 2000, с. 4).

Вот некоторое предупреждение великого Г. Лебона: «Переход от варварства к цивилизации в погоне за мечтой, затем — постепенное ослабление и умирание, как только мечта эта будет потеряна — вот в чем заключается цикл жизни каждого

народа. <...> С окончательной потерей идеала раса окончательно теряет свою душу; она превращается в горсть изолированных индивидов и становится тем, чем была в самом начале, — толпой. Тогда снова в ней появляются все характерные изменчивые черты, свойственные толпе, не имеющие ни стойкости, ни будущего. Цивилизация теряет свою прочность и оказывается во власти всех случайностей» (Лебон, с. 129–130).

Уже не одно столетие в центре внимания философов, педагогов и психологов находится проблема соотношения врожденного-приобретенного, биологического-социального в способностях человека. Безусловным фактом признается многообразие природных дарований, различий между людьми и, соответственно, различий по способностям и достижениям. Идея — природа (мозговые ресурсы) устанавливает для каждого человека своего рода «потолок» (барьеры) его возможностей — имеет давнюю традицию: эффективно организованный учебно-воспитательный процесс может «предлагает» конкретному субъекту траектории его индивидуального развития, т.е. реализации индивидуально-психофизиологического потенциала.

Биологическое и социальное в человеке слиты воедино. Человек, с одной стороны, биологическая система организменного уровня — организм, относящийся к виду «человек разумный из царства животных», следовательно, ему свойственны признаки и свойства данного вида; а с другой стороны, человек — существо социальное, т.е. живущее в обществе и по законам общества.

Человек как социальное существо неразрывно связан с обществом. Это единственный биологический вид, не подчиняющийся условиям среды, а искусственно преобразующий окружающую среду в удобную себе — *социальную*. Человек становится человеком, лишь вступая в общественные отношения, в общение с другими людьми. Индивид, в силу каких-либо причин оторванный с рождения от общества, остается животным. Социальная сущность человека проявляется через такие свойства, как способность к речевому общению, готовность к общественно полезному труду, сознательной деятельности и творчеству.

Взаимосвязь психологии, философии, биологии и множества других естественнонаучных (история, зоология, физиология, психология, социология, археология, палеонтология и др.) дисциплин прослеживается В.Ф. Поршневым в книге «О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии)», в которой высказаны гипотезы об истории происхождения человека, формирования высшей нервной деятельности и высших психических функций. Он открыл новое направление — «палеопсихология» (Поршнев, 1974).

Он писал: «Пользуюсь случаем исправить недоразумение: наука о начале человеческой истории — и, в первую очередь, палеопсихология — является моей основной специальностью. Если в дополнение к ней я в жизни немало занимался историей, а также и философией, и социологией, и политической экономией — это ничуть не дискредитирует меня в указанной главной области моих исследований. Но вопросы доистории встают передо мной в тех аспектах, в каких не изучают их мои коллеги смежных специальностей».

Данную проблематику предлагаю рассмотреть в рамках следующих направлений.

Отобранные материалы конференции охватывают следующие важнейшие проблемы современного человекознания:

I. Психологическая наука в эпоху перемен. Информационно-психологические войны нашего времени.

II. Переосмысление и развитие психологических подходов в условиях глобализации и цифровизации: информационные технологии (ИТ), искусственный интеллект (ИИ), информационно-психологические войны, социальная инженерия, интернет-зависимость, военные конфликты и др.

III. Методология и теория (современность и история). Теоретико-методологические основы и современные научные направления исследований, включающих естественнонаучные, нейро- и дифференциально психологические подходы отечественной и зарубежной науки. Научные школы и направления.

IV. Мозг и психика: актуальные исследования. Междисциплинарные исследования мозга и психики на стыке наук Мозг и его функции в процессе развития человека и совершенствования его возможностей.

V. Вызовы и риски современного образования. Образование в эпоху интеллектуальных технологий, их влияния на развитие психических возможностей подрастающего поколения: обучение, воспитание развитие, социализация. Психолого-педагогические и психофизиологические аспекты развития обучающихся на разных уровнях образования (дошкольного, школьного; профессионального). Развитие способностей, одарённости, талантов. Реализация творческих возможностей человека в условиях традиционных, цифровых, инклюзивных методов обучения и воспитания.

VI. Профессиональная деятельность: познание, общение и труд в условиях современности. Личностно-профессиональное развитие субъектов непрерывного образования (школа- колледж-вуз-дополнительное образование). Профорientация: психофизиологические факторы профориентации, профессиональное самоопределение и отбора.

VII. Психологическая помощь. Методы объективного изучения человека, личности и индивидуальности с применением передовых технологий и технических средств Психологическая помощь. Психологическое консультирование. Психотерапия. Другие виды помощи.

Выводы: фундаментальную науку необходимо рассматривать как предмет психологических и междисциплинарных исследований, затрагивающий все области знания о человеке, и никакой искусственный интеллект не заменит естественный. По сути дела, ИИ — начинки научных достижений в программы. Здесь многое зависит не только от мастерства программиста, но, в первую очередь, от «Заказчика».

Мы не в состоянии остановить научно-технический прогресс, однако ученые, представители разных наук и направлений, изучающих природу человека могут и должны воспрепятствовать «расчеловечиванию» личности, индивидуальности.

Каким будет будущее наших потомков во многом зависит от нашего отношения к происходящему и решительности в наших научных поисках.

<https://doi.org/10.29003/m4854.978-5-317-07492-0/146-149>

Цифровизация как детерминанта развития когнитивных и регулятивных способностей личности

Карпов Анатолий Викторович,

*доктор психологических наук, профессор, член-корр. РАО, декан факультета психологии,
зав. кафедрой психологии труда и организационной психологии ЯрГУ, Ярославль, Россия
anvikar56@yandex.ru*

Аннотация. Представлены теоретические материалы, раскрывающие специфику влияния цифровизации на когнитивные и регулятивные способности личности. Эксплицирован комплексный и неоднонаправленный характер их онтогенетической динамики, синтезирующий черты позитивного и негативного плана. Определены ориентиры концептуального синтеза психологической теории способностей и новой для нее предметной области — исследованиями в области информационной деятельности.

Ключевые слова: информационная деятельность, способности, когнитивные способности, цифровизация, компьютеризация, оперативность.

Digitalization as a determinant of development cognitive and regulatory abilities of the individual

Karpov A.V.

Abstract. The article presents theoretical materials that reveal the specific impact of digitalization on a person's cognitive and regulatory abilities. It explicates the complex and multidirectional nature of their ontogenetic dynamics, which combines both positive and negative aspects. The article also defines the guidelines for the conceptual synthesis of psychological theory of abilities and a new subject area for it, namely, research in the field of information activities.

Keywords: information activities, abilities, cognitive abilities, digitalization, computerization, efficiency.

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда
№ 24-18-00675, <https://rscf.ru/project/24-18-00675>*

Исследования, направленные на изучение влияния цифровизации на личность, свидетельствуют о том, что далеко не всегда оно является позитивным, но зачастую приводит к последствиям негативного плана [2, 5, 6, 7]. Все они группируются в ряд однопорядковых по смыслу синдромов — в синдромы снижения когнитивности, снижения регулятивности, а также в аналогичные синдромы снижения метакогнитивности и коммуникативности [1, 3]. В связи с этим, возникает наиболее важный и принципиальный вопрос — как относиться ко всему этому? Какова должна быть оценка и объяснение той — новой реальности, которая с несомненностью возникает вследствие цифровизации

На наш взгляд, в этом плане могут быть высказаны следующие соображения. По-видимому, в определенном пересмотре и даже в существенной корректировке нуждается сама традиционно сложившаяся коннотация понятия «развития» по отношению к базовым когнитивным и регулятивным качествам и процессам, а также способностям, равно как и традиционные представления о критериях оценки уровней их развития; поясним сказанное. Так, согласно традиционным представлениям, само развитие по отношению к способностям обычно ассоциируется, в основном, с изменением их индивидуальной меры, то есть с

количественными характеристиками. Вместе с тем, как известно, развитие предполагает и возможность качественных трансформаций — возникновения новых «измерений» у когнитивных способностей, их новых форм и проявлений. И в этом плане уже существующие данные показывают, что далеко не всегда доминирующие представления о таких компьютерных новообразованиях когнитивного плана, как, скажем, клиповое мышление или «цифровое» мышление, а также, например, транзактная (внешняя) память безупречны, а сами они только негативны. Дело в том, что в определенном смысле по отношению к новым средам и условиям — к новой реальности они более конгруэнтны и адекватны, нежели традиционные когнитивные структуры. Они не только возникли под давлением новой реальности, но и выдержали проверку ей. Они тем самым эксплицируются как, хотя и негативные — деструктивные с точки зрения классических представлений, но одновременно — и как адаптационно важные и даже незаменимые формы. При такой интерпретации так называемые «негативные последствия» обретают совершенно новый смысл — они предстают как следствие распределения собственно субъектных функций между самим субъектом и средством его труда. Тем самым, все отмеченные «негативные тенденции», фактически, выступают как индикаторы позитивной динамики — трансформации когнитивной и иных подсистем психики под влиянием цифровизации и адаптации к ней. В этом случае становится очевидным, что ответ на исходный вопрос о справедливости общего положения, согласно которому способности развиваются в онтогенезе — в данном случае в цифровом, должен быть скорректирован следующим образом. Да, развиваются, но не только и даже не столько в том смысле, в каком традиционно трактуется само развитие в психологии способностей — как повышение индивидуальной меры выраженности, как совершенствование уже существующих, известных форм и стратегий реализации когнитивных процессов, а в ином плане. Это — развитие как трансформация, причем, трансформация подчеркнуто адаптивная по отношению к специфике самой цифровой сферы и предполагающая возникновение таких форм и проявлений самой когниции и соответствующих способностей, которые отнюдь не всегда согласуются с традиционными представлениями о продуктивности и конструктивности когнитивных процессов. Тем не менее, эти негативно оцениваемые, согласно традиции, формы оказываются и более эффективными, и более жизненными. Можно видеть также, что все эти трансформации достаточно хорошо интерпретируются с позиций фундаментального общепсихологического явления оперативности [4], в силу чего можно говорить, по-видимому, о ее специфическом виде — цифровой оперативности. Наряду с этим, можно видеть, что, действительно, цифровизация бросает вызов и теории способностей. Возникает необходимость разработки ее нового направления, которое можно обозначить как «способности и цифровизация», как проблема «цифровых» (компьютерных) способностей.

Наконец, отметим обстоятельство наиболее имплицитного и принципиального плана. Дело в том, что все отмеченные выше синдромы, эксплицирующие снижение потенциала различных сторон психики, были констатированы посредством установления сравнительной динамики когнитивных, регулятивных, коммуникативных и иных параметров, диагностированных традиционными средствами психодиагностики — теми тестами, которые существуют в настоящее

время. При этом в них — в том числе и имплицитно, так сказать по определению, заложены некоторые «само собой разумеющиеся» критерии, показатели эффективности — развитости тех или иных параметров, в частности, основных когнитивных процессов. Однако нельзя не видеть того, что под влиянием цифровизации они также могут трансформироваться и существенно меняться — становиться другими, отличными от традиционных. Меняется не только результативная сторона функционирования когнитивных и иных процессов, но и их содержание, их качественные характеристики. Они становятся не менее развитыми, а именно другими — в чем-то, действительно, менее совершенными и эффективными, но в чем-то — более эффективными. Очень показательным в этом плане является следующее суждение: «Практически все, что мы знаем о человеческой памяти, было открыто и сформулировано много лет назад. Но сейчас ученые перепроверяют данные заново. Психика переходит на новый информационный режим функционирования. В связи со сказанным может случиться так, что старые законы уже не работают, и тогда придется открывать механизмы работы памяти нового поколения заново» [7]. В целом здесь работает еще одно правило: по отношению к научному познанию оценочные термины и походы (по типу «лучше-хуже») обычно являются и некорректными, и не конструктивными. Гораздо полезнее пытаться раскрыть качественные трансформации предметов исследования, происходящие под влиянием тех или иных факторов. Например, нельзя не видеть, что, сажем, такой — важнейший когнитивный процесс, как мышление, наряду с негативными сторонами его трансформации (клиповость, поверхностность и пр.), обретает и подчеркнуто позитивные черты. В частности, к ним следует отнести способность эффективно функционировать в условиях многозадачности, повышение оперативных характеристик мышления, ускорение процессов актуализации информации из кратковременной памяти, что также способствует оперативизации мышления. В результате этого делается вывод, что все трансформации подобного рода — те, которые и составляют основу для синдрома снижения когнитивности, это не столько деградация, сколько адаптация [8]. Психика именно адаптируется, подстраивается под новую реальность, трансформируя свои базовые подсистемы в соответствии с ними. В связи с этим, введен и термин «когнитивной разгрузки». Более того, возникает и вопрос о том, является ли вообще именно повышении когнитивного и иного потенциала психики абсолютно позитивным и необходимым. Быть может, напротив, это вовсе не основное направление эволюционных трансформаций и они, наоборот, имеют своим смыслом минимизацию этого потенциала, точнее — необходимости в нем. Такая минимизация «легка и приятна», она субъективно привлекательна и, более того, как нельзя лучше отвечает известному «принципу экономии». В результате этого, как отмечалось выше, неожиданное, но естественное и необходимое проявление получает сформулированная достаточно давно концепция оперативности, но уже на совершенно ином уровне развития общества и его технологической составляющей — цифровая оперативность. Именно ее последствия и экспликации как раз и составляют сущность всех рассмотренных выше феноменов, а сама она выступает и их детерминантой, и их смыслом. Возникает и значимая проблема методического плана, связанная с разработкой таких психодиагностических средств, которые были бы сензитивными к качественным трансформациям когнитивных и регулятивных способностей,

порожденных влиянием цифровизации. Это является еще одним вызовом цифровизации по отношению к современной психологии способностей и от того, насколько адекватно онаотреагирует на него, в значительной мере зависят перспективы ее развития.

Литература

1. Карпов А.В. Методологические основы психологии информационной деятельности. – М.: РАО, 2021. – 610 с.
2. Карпов А.В. Специфика состава и динамики когнитивных способностей в информационной деятельности // Способности и одаренность. – Ярославль: ЯГПУ, 2022. – С. 7–14.
3. Карпов А.В. Общие и специфические особенности цифровых трансформаций психики // Вестник Ярославского отделения РПО. – 2022. – № 59. – С. 3–29.
4. Ошанин Д.А. Концепция оперативности отражения в инженерной и общей психологии. В кн.: Инженерная психология: теория, методология, практика. – М.: Наука, 1977. – С. 134–149.
5. Скиннер К. Цифровой человек: четвертая революция в истории человечества, которая затронет каждого. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 292 с.
6. Смолл Г., Ворган Г. Мозг Онлайн. – М.: Колибри, 2011. – 352 с.
7. An Introduction to Cyberpsychology by I. Connolly et al. (Editor). Routledge, 2016.
8. Attrill A., Fullwood C. Applied Cyberpsychology. Practical Applications of Cyberpsychological Theory and Research. Palgrave Macmillan, 2016. 274 pp.

<https://doi.org/10.29003/m4855.978-5-317-07492-0/149-153>

Научная психология в первой четверти XXI столетия: перспективы развития

Мазиллов Владимир Александрович,

*заведующий кафедрой общей и социальной психологии, доктор психологических наук,
профессор, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
Ярославль, Россия
v.mazilov@yspu.org*

Аннотация. В статье утверждается, что несмотря на очевидные успехи научно-академической и практико-ориентированной психологий в первой четверти нового века в психологической науке остаются важные вопросы, имеющие методологический характер. Среди этого комплекса вопросов могут быть выделены наиболее актуальные, связанные в первую очередь с сохранением научной психологией статуса фундаментальной научной дисциплины, имеющей собственный реальный предмет как основание интеграции различных подходов. Какая-либо значимая интеграция психологического знания без удовлетворительного решения этих вопросов, как представляется, невозможна. В статье намечены возможные ближайшие перспективы интеграции, обсуждается вопрос о множественности теорий одного и того же психического явления (теорий одного уровня), ставится задача их соотнесения в целях создания перспектив для перехода к обобщениям более высокого уровня.

Ключевые слова: научная психология, методология психологии, фундаментальная наука, методологические проблемы, предмет науки, междисциплинарность, интеграция

Scientific psychology in the first quarter of the 21st century: development prospects

Mazilov Vladimir Aleksandrovich

Abstract. The article states that despite the obvious successes of scientific-academic and practice-oriented psychology in the first quarter of the new century, important questions of

4. Вацлавик П., Бивин Дж, Джексон Д. Психология межличностных коммуникаций: Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2000.
5. Деррида Ж. О грамматологии / Пер. с франц. и вступ. Ст. Н. Автономовой. – М.: Изд-во «Ad Marginem», 2000. – 512 с.
6. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Пер. с англ. Т. С. Драбкиной. – М.: Независимая фирма «Класс», 2019. – 576 с.
7. Foucault M. (1980). A Preface to Transgression. In: Foucault M. Language, counter-memory, practice. Selected Essays and Interviews / Edited with an Introduction by Donald F. Bouchard. Translated from the French by Donald F. Bouchard and Sherry Simon. – New York : Cornell University Press, Ithaca, 1980. – P. 29–52.

<https://doi.org/10.29003/m4847.978-5-317-07492-0/117-120>

О доминирующих факторах развития творческой личности в системе образования

Богоявленская Диана Борисовна,

*доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра междисциплинарных исследований творчества и одаренности, ФНЦ ПМИ Москва, Россия
mro-120@mail.ru*

Аннотация. В статье автор определяет одаренность как способность к творчеству, реализующуюся в развитии деятельности по собственной инициативе. Представлена критика существующих методов выявления и развития одаренности и их риски для развития способности к творчеству. Доминирующим фактором для становления творческой личности является соответствие деятельности личному интересу, доминирование в иерархии ценностей мотива познания.

Ключевые слова: творчество, одаренность, развитие деятельности по инициативе субъекта, познавательная мотивация, интеллект, способности, система образования.

On the dominant factors in the development of creative personality in the education system

Bogoyavlenskaya Diana B.,

*Doctor of Psychology, Professor, Head of the Center for Multidisciplinary Research of Creativity and Giftedness, FSC PMR,
Moscow, Russia*

Annotation. In this article, the author defines giftedness as the ability to create, realized through the development of self-initiated activities. A critique of existing methods for identifying and developing giftedness and the risks they pose to the development of creativity is presented. The dominant factor in the development of a creative personality is the alignment of activity with personal interests and the dominance of the motive of cognition in the value hierarchy.

Keywords: creativity, giftedness, development of activity on the initiative of the subject, cognitive motivation, intelligence, abilities, education system

При нарастающей стремительно актуальности к XXI веку, творчество не имеет до сих пор научного определения. Общепринято его определение по его результату — новизне продукта, при этом не осознается отсутствие представления о природе самого процесса.

Однако перед системой образования ставятся задачи творческие способности развивать у детей с самого раннего возраста. Вместе с тем, вопрос о его решении,

рассматривается без учета данной проблемы. Ситуацию усугубляет отсутствие дифференциации огромной и неоднородной феноменологии творчества. Здесь в одном ряду находятся и создание научной теории, перевернувшей представление людей об устройстве мира, и решение учеником задачи по математике другим способом.

Исследуя феномен одаренности и творчества более полувека, мы определяем одаренность как способность к творчеству, которая реализуется в развитии деятельности по собственной инициативе. В основе этой способности лежит единство интеллектуального и мотивационного компонентов, «аффекта и интеллекта» [6]. Эта способность объединяет в себе достаточный для овладения деятельностью уровень интеллекта и доминирование в структуре личности познавательной мотивации. Нами выделены 3 уровня выполнения деятельности. Стимульно-продуктивный уровень характеризуется мыслительной деятельностью по решению поставленной извне задачи и использованием найденного способа при решении аналогичных задач. Эвристический уровень характеризуется продолжением мыслительной деятельности за пределами требуемого, в силу интереса. Мотив познания реализуется в открытии новых способов решения — «эвристики», а по сути, закономерностей, имплицитно представленных в стимульном материале. Креативный уровень предполагает постановку собственной цели теоретического обоснования найденных закономерностей. Выйти на данный механизм творчества как способности к развитию деятельности по собственной инициативе [1, 2], позволил разработанный нами авторский метод «Креативное поле» [4]. Метод реализован в пяти релевантных методиках, учитывающих возрастные особенности испытуемых и построенных на разном материале. Это позволило провести экспериментальные исследования на более чем 10000 испытуемых разного возраста и профессий, а также в ряде лонгитюдных исследований длительностью от 10 до 55 лет.

Нам представляется, что именно соответствие деятельности личному интересу, доминирование в иерархии ценностей мотива познания, а значит, достижение в процессе деятельности собственных целей, связанных с реализацией бескорыстного интереса, позволяет не просто овладеть, обучиться деятельности, но и присвоить ее, самостоятельно ее развить, выйдя на личное открытие.

Приходится отметить, что одаренность в литературе чаще всего понимается как высокий уровень разных способностей (интеллектуальных, специальных). Так, интеллектуально одаренными считаются дети, демонстрирующие высокие показатели по тестам интеллекта. Одаренность в этом случае обосновывается опережением возрастных показателей развития интеллекта. По учебным достижениям (отличники, 100-балльники по ЕГЭ, призеры и победители профильных олимпиад и т.п.) определяется академическая одаренность. Засилие в учебном процессе тестовых форм проверки знаний провоцирует методы «натаскивания» учеников на их «правильное» выполнение, вместо развития умения мыслить самостоятельно, что было уже не раз подвергнуто жесткой критике. Так, например, критика М.А. Холодной находит себя в кратком, профессионально четком оценивании реформы российского школьного образования определении: «Вверх по лестнице, ведущей вниз» [10].

По конкурсным мероприятиям определяют и так называемую творческую одаренность. О некорректности выделения подобных «видов» одаренности мы многократно писали [3, 8], но данные термины уже прочно вошли в научное и массовое сознание, несмотря на то, что одновременно есть и понимание того, что высокий уровень способностей (какими бы они феноменальными они не были) ничего не говорит о возможностях их реализации. По мнению Б.М. Теплова, высокий интеллект, блестящая память, способность считать в уме, точность восприятия не могут быть причиной открытий в науке или искусстве. Причиной является опредмеченная потребность познания, личный запрос на понимание мира и себя в нем. Одаренность может существовать только в рамках своей реализации [9].

Однако олимпиады и иные конкурсные мероприятия до сих пор являются не только основными инструментами выявления одаренности в системе общего и дополнительного образования, но и провозглашаются наиболее эффективными инструментами ее развития! Безудержная гонка за достижениями, успешностью «здесь и сейчас» становится самоцелью, интерес к предметному содержанию уходит в тень и может совсем угаснуть из-за любой ситуации неуспеха. На первый план в структуре личности выходит мотивация достижения, вытесняя собой познавательную, от которой напрямую зависит процесс становления ребенка как творческой личности.

Еще один наиболее часто используемый подход в работе со способными детьми — это акселерация, усложнение материала за счет освоения программы более старших классов. Это одобряет и родительская аудитория, подготовленная СМИ к педалированию рано проявленных способностей ребенка, это признается и педагогическим сообществом в силу легкости реализации такого подхода и веры в его эффективность. Однако такое понимание развития ребенка и, в частности, его одаренности несет в себе опасности диссинхронии развития — чрезмерного развития одних способностей и качеств в ущерб другим, в первую очередь, развитию личности, субъектности.

Отечественная психология давно определила этапы развития мышления, личности в онтогенезе, и игнорирование этих закономерностей проявляется проблемами в будущем. Опытным педагогам и психологам понятно, что следствием такого подхода может быть замедление темпов личностного и социального развития ребенка: страдают эмоционально-волевая сфера, осознание себя в деятельности, собственной роли в обучении, самостоятельность, ответственность и т.д.

А.В. Запорожец ввел понятие амплификации, то есть полноценное проживание своего возраста, развитие вширь [7]. У взрослого сообщества должно быть понимание того, что вместе с умственными и специальными способностями и их реализацией в деятельности, к которой у ребенка есть неподдельный интерес, развивается личность творца. Развитие способностей не должно быть самоцелью, они развиваются и растут в деятельности. Мотивация, смысл деятельности (зачем она) должны сопровождать весь процесс обучения, начиная с дошкольного детства [5].

Исходя из нашего понимания одаренности, следует поставить вопрос: как организовать учебный процесс для детей, демонстрирующих высокий уровень развития способностей, таким образом, чтобы он влиял на становление и проявление способности к развитию деятельности по инициативе ее субъекта?

Важно определить, насколько уровень развития способностей является результатом реализации внутренней потребности ребенка в познании, а не стимулированной близким взрослым деятельности. Иначе мы сталкиваемся с ситуацией, когда длительное пребывание в программах для одаренных оборачивается для ребенка потерей интереса к предмету. Отсюда — задержка и в определении собственных интересов ребенка, и, соответственно, деформация личностного развития.

В заключение, хочется обратить внимание на ключевую роль учителя в процессе рождения одаренности. Образование никогда не было просто накоплением знаний, но преломлением этих знаний через личностные смыслы, служило развитию личности, и в данном контексте фигура думающего и внимательного педагога по-настоящему бесценна.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. От инсайта до творческой самостоятельности // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – № 3. – С. 43–56.
2. Богоявленская Д.Б. Механизм творчества: почему мы открываем новое // Вопросы философии. – 2021. – № 9. – С. 82–89.
3. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. – М.: ПИ РАО, 2018.
4. Богоявленская Д.Б. Метод исследования интеллектуальной активности // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 144–146.
5. Богоявленская М.Е., Кларина Л.М. Становление субъектной позиции дошкольника по отношению к познавательно-исследовательской деятельности как фактор развития одаренности. В сб.: Язык и актуальные проблемы образования: Материалы Международной научно-практической конференции (31 января 2018 г., Москва) / Под ред. Е.И. Артамоновой, О.С. Ушаковой. – М.: МГОУ, МАНПО, 2018. – С. 167–172.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Национальное образование, 2016.
7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986.
8. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расш. и перераб. / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М.: Магистр, 2003.
9. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
10. Холодная М.А. Реформа Российского школьного образования: вверх по лестнице, ведущей вниз // Ученые записки ИП РАН. – 2023. – Т. 3. – № 4. – С. 5–24 [Электронный ресурс] // URL: <http://scientific-letters.ru/index.php/SLIPRAS/article/view/82> (дата обращения 29.08.2025)

<https://doi.org/10.29003/m4848.978-5-317-07492-0/120-124>

Социально-психологические проблемы развития индивидуальности в современной социокультурной ситуации

Большунова Наталья Яковлевна,

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского педагогического университета, профессор кафедры психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета.

*Новосибирск, Россия
nat_bolshunova@mail.ru*

Аннотация. Представлено понимание социокультурных проблем современного общества, обуславливающих сдерживание развития индивидуальности. Показаны такие факторы, как утрата взрослыми функции опосредования во введении ребенка в мир культуры и подмена их цифровым опосредованием; утрата взрослыми ценностных ориентиров,

позволяет описать иерархию мотивационной структуры личности с выделением центральных и периферических опор сознания и поведения. Такой подход позволяет повысить эффективность психокоррекционной работы, способствуя переходу клиентов на уровень саморегуляции и осознанного выбора.

В целях определения научной новизны и практической ценности предлагаемого подхода обсуждаются результаты сравнительного анализа положений теории опорности и трехуровневой модели, с одной стороны, и теоретических основ классических и современных психотерапевтических практик, с другой (З. Фрейд, Э. Берн, Ст. Карпман, П. МакЛин, У. Бронфенбреннер, С. Мадди, С. Московичи, А. Маслоу, И.М. Сеченов, Д.Н. Узнадзе, Б.М. Ломов, А.Р. Лурия).

<https://doi.org/10.29003/m4852.978-5-317-07492-0/139-142>

Практическая психология образования на рубеже меняющихся столетий

Дубровина Ирина Владимировна,

*доктор психологических наук, советник ректора, ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет», Москва, Россия
iv.dubrovina@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена психологическим проблемам воспитания подрастающего поколения. Обращается внимание на феномен «психологическое здоровье личности», развитие и укрепление которого может стать условием сохранения в будущем человека как человека. Предлагается возможное, в связи с этим, изменение понимания роли практической психологии в системе непрерывного образования.

Ключевые слова: воспитание, культура, психологическое здоровье личности, подрастающее поколение.

Practical psychology of education at the turn of the changing centuries

Dubrovina Irina Vladimirovna,

*Doctor of Psychology, Advisor to the Rector Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia*

Abstract. The article is devoted to the psychological problems of upbringing of the younger generation. Attention is drawn to the phenomenon of “psychological health of the individual”, the development and strengthening of which can become a condition for the preservation of a person as a person in the future. A possible change in the understanding of the role of practical psychology in the system of continuing education is proposed in this regard.

Keywords: upbringing, culture, psychological health of the individual, the younger generation.

Тысячелетия регулярно сменяют друг друга. Составляющие их столетия проходят своей чередой. На наших глазах третье тысячелетие сменило второе, в свои права вступило первое столетие нового века. Во всяком временном периоде рождаются, растут и взрослеют дети. Любой человек, замечает Ю.М. Лотман, — это сгусток культурных полей, которые создает его время. Эти-то «культурные поля» в своей совокупности и образуют ту социальную среду, которая определяет «дух» общества, его мораль и нравственные ценности. Именно они направляют вектор

развития растущего человека [6]. Д.С. Лихачев справедливо обращает внимание на то, что «современные достижения научно-технической революции несут не только благо, но и угрозу существования человечества и поэтому требуют «революции» нравственной и духовной» [3, с. 385]. Н. Скотов замечает: «Мы утратили, на мой взгляд, очень важную вещь — ощущение таких элементарных категорий, как добро и зло, стыд и бесстыдство. Эти простые категории перестали внедряться в сознание людей» [9, с. 318].

Психология, которая постепенно становится важнейшей частью единого культурного пространства, включая философию, историю, культурологию, социологию, искусство, не может оставаться в стороне от решения вопросов о том, какими взрослыми будут современные дети и молодые люди, в быстро наступающем будущем, как и в цифровую эпоху сохранить человека как представителя рода человеческого. Л.С. Выготский писал: «По существу психология человека — наука о сути человека, о том, что позволяет человеку существовать, жить, действовать в этом мире. Проблема человеческой жизни — живой, реальный, индивидуальный человек с его судьбой — основная проблема психологии» [1, с. 271].

Судьба каждого человека во многом зависит от существующей системы непрерывного образования. Но эта «зависимость» может быть благоприятной только в том случае, если смысл, ценности и содержание этого образования определены, обусловлены культурой, «так как культура, по мысли Д.С. Лихачева, обладает свойством преодолевать время, соединять прошлое, настоящее и будущее. Без прошлого нет будущего, тот, кто не знает прошлого, не может предвидеть будущее» [3, с. 385]. В каждом новом поколении должен постоянно увеличиваться культурный пласт, составляющий основу духовного роста и нравственной устойчивости личности и общества в целом.

Учитывая, что «в культуре представлена важнейшая способность человека и всего человеческого рода — способность к саморазвитию» [7, с. 25], непрерывное образование на всех возрастных этапах должно создавать условия для формирования, развития и удовлетворения культурных потребностей растущего и взрослого человека.

Жизненные наблюдения, анализ стратегических программ образования, теоретических работ ученых в области психологической педагогики и др. позволили В.А. Пономаренко определить, что ведущим механизмом востребованности психологии является духовный вектор [8, с. 116]. По В.И. Далю, состояние духовного — все, относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его. Быть может, для сохранения в человеке человека школе важна не только помощь психолога в том, чтобы «внедрить» учебную программу в сознание ребенка, подростка, но и помочь ей, школе, научиться уважать его формирующуюся личность, его интересы, увлечения, чувства, душевные переживания. Вообще-то считается, что душа человека в школе. А между тем, В.Д. Шадриков утверждает, что в понятии «душа» наиболее емко и адекватно отражается внутренний мир человека [10]. Однако взрослые — родители, воспитатели, учителя, да и педагоги-психологи не часто задумываются над тем, что собою представляет внутренний мир ребенка, подростка, юноши, ради каких ценностей он будет жить в будущем, в чем будет находить и уже находит смысл своего существования. В связи с этим позволим себе обратить внимание на феномен «психологическое здоровье личности».

Все знают, что физическая травма опасна, и надо учить детей тому, как избежать травмы, как оказать первую помощь. О стрессах, страхах, тревожности (психических травмах) тоже довольно много пишут. К психологическому нездоровью, к психологическим травмам — внимание минимальное.

Психологическое здоровье — это психологические свойства развитой личности. Рождение психологически здоровой личности связано с осознанием взрослеющим человеком не только себя в мире, но и себя в позитивном взаимодействии с этим миром, с людьми, с формированием гуманистического мировоззрения, идеалов, активной воли, с пониманием этических аспектов социальных процессов, с сознательным построением связной системы личностных смыслов, с развитием духовных способностей [5]. Духовные способности, по утверждению В.Д. Шадрикова, являются высшей стадией развития способностей человека, составляют сущность его индивидуальности и определяют качественную специфику его поведения. Если общие способности проявляются в деятельности, то духовные способности определяют поступок человека [10]. Сензитивный период укрепления психологического здоровья личности — старший подростковый и ранний юношеский возраст.

Психологическое здоровье является результатом глубинного взаимодействия на каждом этапе онтогенеза важнейших психолого-педагогических процессов — развития, обучения и воспитания. Поэтому в контекст его понимания и рассмотрения входят в качестве его компонентов такие феномены [4]:

- *психическое здоровье* — полноценное развитие психических свойств и качеств личности на всех возрастных этапах; осознание растущим человеком особенностей своего психического и личностного развития (пусть элементарная, но истинная осведомленность); сензитивный период развития и укрепления этого компонента психологического здоровья — дошкольное и школьное детство, отрочество;

- *психологическая культура личности*. Ее основу составляют развивающиеся духовные потребности человека, которые охватывают нематериальные стороны бытия; формирующееся отношение к человеку как к высшей ценности; бережное отношение к чувству личного достоинства как своего, так и другого человека, которое исключает манипулирование сознанием, чувствами, отношениями людей, с чем мы сейчас встречаемся на каждом шагу; совесть как комплекс эмоциональных переживаний, основанных на нравственной ответственности перед людьми, перед обществом и самим собой за свои поступки, отношения, за свое поведение и содержание жизни в целом; сензитивный период развития и укрепления — подростковый и ранний юношеский возраст;

- *психологическое благополучие личности*. Его основу составляют: нравственный характер переживаний человеком процессов, происходящих в его жизни; глубокая внутренняя связь эмоциональных переживаний с ценностными ориентациями личности; способность успешно решать возникающие на жизненном пути проблемы, принимая во внимание не только личное благополучие, но и благополучие других людей. Нравственную направленность переживаний человеком своего психологического благополучия можно рассматривать и как результат, и как показатель психологического здоровья человека — «За эмоцией остается роль внутреннего организатора нашего поведения» [2, с. 131].

Все компоненты феномена «психологическое здоровье личности» взаимосвязаны и взаимообусловлены. Укрепление психологического здоровья учащихся в образовательном учреждении обеспечивается, прежде всего, тем, что создается культурная психолого-педагогическая среда, реализующая принципы благоприятной «социальной ситуации развития» на каждой ступени школьного обучения и для каждого ученика. Такая «ситуация» учитывает, что школьнику важно овладевать не только программными учебными знаниями, но и познанием смысла самой жизни, познанием сути и ценности человеческого существования, приобретать опыт человеческих отношений, чувств, увлечений, дружбы, любви, созидания, творчества и пр. Этому научить невозможно. Но можно создать такие условия, которые будут способствовать развитию человека как человека, вселять уверенность, что еще многие столетия на Земле будет жить Человек.

Очевидно, задача практической психологии образования — определить конкретное, с учетом возрастных и индивидуальных характеристик детей и школьников, содержание «ситуации культурного развития» и разработать совместно с учеными (психологами, педагогами, социологами и др.) реальную программу ее реализации.

Литература

1. Выготский Л.С. Записные книжки Л.С. Выготского / Под ред. Екатерины Завершневой и Рене ванн дер Веера. — М., Канон, 2017.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991.
3. Диалог культур и цивилизаций в глобальном мире / VII Международные Лихачевские научные чтения. — СПб., 2007.
4. Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. — М., МПСУ, 2014. — С. 450.
5. Дубровина И.В. Психологическое здоровье личности как феномен // Гуманизация образования. — 2022. — № 4. — С. 35–44.
6. Лотман Ю.М. Воспитание души. — СПб.: Искусство-СПб., 2005.
7. Межуев В.М. Современное знание о культуре. СПб., 2008. С. 30.
8. Пономаренко В.А. Профессия – психолог труда. — М.: Институт психологии РАН, 2007.
9. Скатов Н. О культуре. — СПб.: СПбГУП, 2010.
10. Шадриков В.Д. Введение в психологию: Мир внутренней жизни человека. — М.: Логос, 2002. — С. 95.

<https://doi.org/10.29003/m4853.978-5-317-07492-0/142-145>

Многоуровневая модель психолого-педагогического сопровождения учащихся с математической тревожностью

Екинцев Владислав Иванович,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и юридической психологии
ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет», Владивосток, Россия
ekintsev@mail.ru*

Аннотация. Рассматривается комплекс методов и форм работы педагога-психолога, направленных на поддержку психологического благополучия учащихся с математической тревожностью. Предложена многоуровневая модель психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: математическая тревожность, психологическое благополучие, педагог-психолог, психолого-педагогическое сопровождение, образовательная среда.

порожденных влиянием цифровизации. Это является еще одним вызовом цифровизации по отношению к современной психологии способностей и от того, насколько адекватно она отреагирует на него, в значительной мере зависят перспективы ее развития.

Литература

1. Карпов А.В. Методологические основы психологии информационной деятельности. – М.: РАО, 2021. – 610 с.
2. Карпов А.В. Специфика состава и динамики когнитивных способностей в информационной деятельности // Способности и одаренность. – Ярославль: ЯГПУ, 2022. – С. 7–14.
3. Карпов А.В. Общие и специфические особенности цифровых трансформаций психики // Вестник Ярославского отделения РПО. – 2022. – № 59. – С. 3–29.
4. Ошанин Д.А. Концепция оперативности отражения в инженерной и общей психологии. В кн.: Инженерная психология: теория, методология, практика. – М.: Наука, 1977. – С. 134–149.
5. Скиннер К. Цифровой человек: четвертая революция в истории человечества, которая затронет каждого. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 292 с.
6. Смолл Г., Ворган Г. Мозг Онлайн. – М.: Колибри, 2011. – 352 с.
7. An Introduction to Cyberpsychology by I. Connolly et al. (Editor). Routledge, 2016.
8. Attrill A., Fullwood C. Applied Cyberpsychology. Practical Applications of Cyberpsychological Theory and Research. Palgrave Macmillan, 2016. 274 pp.

<https://doi.org/10.29003/m4855.978-5-317-07492-0/149-153>

Научная психология в первой четверти XXI столетия: перспективы развития

Мазиллов Владимир Александрович,

*заведующий кафедрой общей и социальной психологии, доктор психологических наук,
профессор, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
Ярославль, Россия*

v.mazilov@yspu.org

Аннотация. В статье утверждается, что несмотря на очевидные успехи научно-академической и практико-ориентированной психологий в первой четверти нового века в психологической науке остаются важные вопросы, имеющие методологический характер. Среди этого комплекса вопросов могут быть выделены наиболее актуальные, связанные в первую очередь с сохранением научной психологией статуса фундаментальной научной дисциплины, имеющей собственный реальный предмет как основание интеграции различных подходов. Какая-либо значимая интеграция психологического знания без удовлетворительного решения этих вопросов, как представляется, невозможна. В статье намечены возможные ближайшие перспективы интеграции, обсуждается вопрос о множественности теорий одного и того же психического явления (теорий одного уровня), ставится задача их соотнесения в целях создания перспектив для перехода к обобщениям более высокого уровня.

Ключевые слова: научная психология, методология психологии, фундаментальная наука, методологические проблемы, предмет науки, междисциплинарность, интеграция

Scientific psychology in the first quarter of the 21st century: development prospects

Mazilov Vladimir Aleksandrovich

Abstract. The article states that despite the obvious successes of scientific-academic and practice-oriented psychology in the first quarter of the new century, important questions of

a methodological nature remain in psychological science. Among this set of questions, the most pressing ones can be identified, primarily related to the preservation by scientific psychology of the status of a fundamental scientific discipline with its own real subject as a basis for integrating various approaches. Any significant integration of psychological knowledge without a satisfactory solution to these questions seems to be impossible. The article outlines possible immediate prospects for integration, discusses the issue of the multiplicity of theories of the same mental phenomenon (theories of the same level), and sets the task of correlating them in order to create prospects for moving to generalizations of a higher level.

Keywords: scientific psychology, methodology of psychology, fundamental science, methodological problems, subject of science, interdisciplinarity, integration

Остается совсем немного до окончания первой четверти первого столетия нового тысячелетия, что дает основания для попытки оценить перспективы развития психологической науки в указанный период. Поскольку пока философия психологии как раздел отечественной психологической науки и как постоянно действующая дискуссионная площадка еще не сформировалась и не оформилась [6], представляется важным обсуждение актуальных методологических вопросов на научных форумах. Слова благодарности организаторам за возможность высказать некоторые соображения о проблемах и перспективах психологической науки в рамках представительной научной конференции.

Конечно, необходимо в первую очередь отметить впечатляющие успехи как научной академической, так и практико-ориентированной психологий как важнейших составляющих корпуса психологического знания. Важно акцентировать стремительно происходящие в последние десятилетия изменения в научном ландшафте, в частности, бурный рост исследований и разработок не только в различных областях психологии, но и в нейронауках, когнитивных науках, а также все усиливающиеся тенденции цифровизации, информатизации, широкое использование возможностей искусственного интеллекта. В рамках настоящего текста будем говорить только о научной психологии, лишь заметим, что нейронауки и психология решают важнейшие методологические проблемы по-разному: подходы к решению, скажем, психофизической проблемы [8] формулируются и оформляются в этих областях научного знания разными способами, причем решение в смежной области коллег из другой явно не устраивает.

Принимая во внимание ограниченный формат статьи, остановимся лишь на некоторых, ключевых на наш взгляд, моментах, имеющих отношение к перспективам научной психологии в России в ближайшем будущем.

Главной угрозой для психологии сегодня многими авторами вполне обоснованно считается именно фантастическое разнообразие подходов, поэтому основным средством, позволяющим, по мнению психологов, справиться с этой ситуацией является интеграция. Причину многообразия традиционно связывают со сложностью и многогранностью объекта и предмета психологии, с чем нельзя не согласиться, однако возможности интеграции в настоящее время не столь велики, как представляется, поскольку требуется достижение предварительных условий [2], что требует значительной подготовительной работы.

Остановимся на наиболее важных моментах.

Важнейший вопрос — сохранение научной психологией статуса фундаментальной науки. Вряд ли стоит специально напоминать о необходимости научно-

психологического знания для формирования современной научной картины мира. Вряд ли возможны полноценные междисциплинарные взаимодействия без ясного понимания, какие именно задачи решаются и могут быть решены той или иной дисциплиной.

Возможно возникнет вопрос, с чем связаны опасения в данной связи, ибо открыто на статус научной психологии сегодня пока открыто не посягают. Речь даже не о том, как это звучало не раз, чтобы заменить психологию как науку совокупностью психологических исследований [11]. Важно понимать, что это уже происходит — в зарубежной психологии в большей степени, чем в отечественной. Б.М. Величковский, долго работавший за рубежом, это пронизательно заметил еще более двадцати лет назад. С его точки зрения, с которой стоит согласиться, российская наука сильно отличается от зарубежной: «Вы знаете, я представитель другого поколения, другой среды и другой психологической или точнее, когнитивной науки. Школы сейчас исчезли, они существуют в сознании некоторых российских психологов (...), реально — их давно уже нет. Существуют научные и прикладные проблемы, их разработка требует массы времени и сил, значительных, коллективных инвестиций. И, следовательно, несоизмеримо более высокого уровня национального и международного взаимодействия, чем здесь, где почти никто ни с кем никогда не сотрудничает. Во внешнем мире, кстати, сотрудничество всячески поощряется, особенно междисциплинарное, выходящее за рамки собственно психологии» [1, с. 142]. То, что это хорошо для заявок на гранты, в которых поощряется междисциплинарность, несомненно, но то, что дисциплинарная принадлежность при этом «растворяется», много хуже. В этом отношении можно вспомнить и о значительной популярности различных сетевых подходов. Разумеется, никто не призывает закрывать глаза или недооценивать значение перспективных подходов, в значительной степени новых для психологии, но не учитывать возможные негативные последствия тоже вряд ли дальновидно.

И, наконец, чтобы завершить обсуждение вопроса о статусе научной психологии, отметим: усиливающиеся тенденции к «размыванию» психологии как фундаментальной дисциплины и, соответственно, укрепляющие мнение, согласно которому для продолжения существования психологии вполне достаточно проведения различных психологических исследований, оказывают негативное влияние на формирование у новых поколений психологов научно-дисциплинарной идентичности. Важно, чтобы у современных студентов-психологов создавалась адекватная идентичность, ибо как хорошо известно, будущее науки принадлежит молодым поколениям ученых.

Проблема статуса научной психологии тесно связана, на наш взгляд, с сохранением психологией ее предметного содержания. Подчеркнем, что речь идет в данном случае не о формальной дискуссии о том, как должен трактоваться сегодня предмет психологии, а скорее о ключевом условии ее дальнейшего существования. Фундаментальная наука предполагает наличие предмета науки, на чем стоит остановиться особо. Зафиксированный предмет науки представляет собой не анахронизм, как видится некоторым сторонникам «передовых» подходов, но и не «маску на балу» (Г.Г. Шпет), роль которой несущественна. Предмет науки — важнейшее понятие методологии психологии, без которого она обойтись — если продолжает полагать себя наукой — не может.

Важно помнить, что методология, которая в соответствии с классическим определением перестает быть только совокупностью принципов, становится в современных условиях концепцией, в которой методологические понятия используются в системе. Напомним, что методология — согласно определению — «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также *учение об этой системе* (*Курсив мой — В.М.*)» [7, с. 359]. Это означает, что конструкт «предмет» должен выполнять в этой системе — концепции методологии — определенные функции и, стало быть, иметь определенные характеристики [4]. Таким образом, конструирование предмета не может быть представлено как декларация, ибо предстает как результат специальной теоретической работы [3].

Как нам представляется, междисциплинарное сотрудничество в собственном смысле слова, именно выходящее за рамки собственно психологии, возможно тогда, когда сотрудничающие стороны хорошо сознают предметное содержание дисциплин, в первую очередь, разумеется психологии [4]. Представляется, что психология в нашей стране должна с уважением относиться к традициям методологического анализа, тем более что их потенциал далеко не исчерпан.

Выше уже шла речь об интеграции как универсальном средстве преодоления многообразия концепций в современной психологии. Естественная интеграция в психологии, конечно же, происходит, но форсированная интеграция наталкивается на значительные препятствия. Интеграция как механизм, который должен противостоять тенденции возрастающего многообразия, требует известной подготовки. В первую очередь интеграция предполагает конструктивную трактовку предмета, позволяющую соотносить различные подходы к рассмотрению одних и тех же психических явлений в более широком контексте. Это позволит оценить различные подходы с пониманием того, чем именно эти различия обусловлены, то есть понять природу вариативности.

Перспектива, на наш взгляд, в том, что в рамках психологии необходимо преодолеть существенное препятствие, связанное с пониманием специфики человеческого познания психического. Как можно полагать, проблема в значительной степени недооценивается. Абстракции такого уровня, как психическое, не могут быть поняты без некоторого упрощения. Речь о методологических инструментах (моделирующих представлениях (Н.Г. Алексеев), базовых категориях и т.д.) [4]. Природа психологического знания такова, что в настоящее время научная психология может продуцировать лишь частные теории, которые привычно принимаются за общие. Поэтому — на пути к потенциальной более общей теории какого-то психического явления — необходимы скрупулезный анализ и выстраивание частных теорий для группы, класса явлений и попытки их соотнесения, в процессе этого анализа и сопоставления должно определиться совпадающее и различное, что поможет понять, чем именно обусловлены различия. Терминологические совпадения не должны вводить в заблуждение — реально психологические термины могут иметь различающиеся содержания.

В качестве возможного примера реализации такой стратегии назовем концепцию В.Д. Шадрикова, в которой предмет трактуется как мир внутренней жизни — внутренний мир человека [9, 10]. Подчеркнем, что это не единственный

и, конечно, не универсальный подход. Архитектоника внутреннего мира человека представляет собой достаточно конструктивную модель, при этом позволяющую избежать редукционизма и сохранить возможность причинного объяснения [2]. Инструментом, позволяющим соотносить различные концепции одного уровня и одного и того же явления, может выступить интегративно-коммуникативный подход [5].

В заключение отметим, что психология как фундаментальная научная дисциплина должна сохранить свой статус, поскольку собственно психологические проблемы может разрешить только научная психология.

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда
№ 24-28-00599, <https://rscf.ru/project/24-28-00599/>*

Литература

1. Величковский Б.М. «Только следование элементарным принципам научного мышления вернет всё на какие-то нормальные рельсы» // Психология в вузе. – 2003. – № 1–2. – С. 132–161.
2. Интеграция в психологии: Теория, методология, практика: сборник научных материалов VI Всероссийской конференции с международным участием. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023 – 168 с.
3. Мазиллов В.А. Научная психология: проблема предмета // Труды Ярославского методологического семинара. Том 2: Предмет психологии. – Ярославль: МАПН, 2004. – С. 207–225.
4. Мазиллов В.А. Предмет психологии. Монография. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. – 186 с.
5. Мазиллов В.А. Коммуникативно-интегративный подход в психологической науке. Глава 9. В кн.: Научные подходы в современной отечественной психологии. – М.: ИП РАН, 2023. – С. 273–289.
6. Мазиллов В.А. Философия психологии и история психологии // Методология современной психологии. – 2023. – № 20. – С. 164–183.
7. Спиркин А.Г., Юдин Э.Г., Ярошевский М.Г. Методология // Философский энциклопедический словарь. – М., 1989. – С. 359–360.
8. Шадриков В.Д. О психофизическом принципе (предмет психологии) / В.Д. Шадриков, В.А. Мазиллов // Психологический журнал. – 2022. – Том 43. – № 3. – С. 15–24.
9. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. 2-е изд. – М.: Логос, 2010. – 388 с.
10. Шадриков В.Д. Возвращение души: Теоретические основания и методология психологической науки. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. – 210 с.
11. Koch S. «Psychology» or «the psychological studies»? // American Psychologist. – 1993. – V. 48. – № 8. – P. 902–904.

<https://doi.org/10.29003/m4858.978-5-317-07492-0/165-169>

Взаимодействие рефлексивно-развивающих сред в культурах запада и востока как психолого-педагогический ресурс модернизации образования и развития в нем духовности

Семенов Игорь Никитович,

*доктор психологических наук, профессор МГПУ, академик АПСН,
Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), Москва, Россия
i_samenov@mail.ru*

Аннотация. Ставится проблема ассимиляции психологических достижений восточной (китайской, индийской) и западной (европейской, американской) культур как инновационного ресурса модернизации российского образования. Показана конструктивность их взаимодействия на материале характеристики рефлексивно-развивающих сред в психолого-педагогическом обеспечении воспитания творчества и духовности в условиях российского социума.

Ключевые слова: образование, воспитание, развивающие среды, личность, мышление, сознание, рефлексия, творчество, духовность.

Interaction of reflective-developing environments in western and eastern cultures as a psychological and pedagogical resource for the modernization of education and the development of spirituality

Semenov I.N.,

*Professor, Moscow City Pedagogical University (MGPU); Doctor of Psychological Sciences;
Academician of the Academy of Pedagogical and Social Sciences (APSN), Moscow, Russia*

Abstract. The article raises the problem of assimilating the psychological achievements of Eastern (Chinese, Indian) and Western (European, American) cultures as an innovative resource for modernizing Russian education. The article demonstrates the constructive nature of their interaction through the characteristics of reflective and developmental environments in the psychological and pedagogical support of creativity and spirituality in the Russian society.

Keywords: education, upbringing, developing environments, personality, thinking, consciousness, reflection, creativity, spirituality.

Ныне весьма актуально развитие интеллектуально-знаниевого и рефлексивно-личностного потенциала человека в образовательном пространстве, производном от социокультурных традиций общества и от его быстро изменяющихся экономических условий, что остро чувствуется в управлении и воспитании. Этому пространству присуще разнообразие сред и реализуемых в них технологий: от стандартов до эксклюзивных и авторских педагогических систем и способов обучения и воспитания учащейся молодежи и взрослых специалистов. Возникает проблема типологии видов образовательных пространств (где совершается формирование мышления и развитие сознания личности), в т. ч. — различных рефлексивно-развивающих сред [5]. В отличие от однозначной классификации (ведущейся по единому основанию), такие виды могут выделяться междисциплинарными средствами как функционально дифференцируемые типы. Типологию сред образования важно изучать как диахронически (историко-эволюционно), так и синхронически (системно-функционально), т. е. дифференцируя современные виды образовательных сред с учетом опыта их культурно-исторического развития.

Базовыми являются нормативно-образовательные среды в системе подготовки специалистов в стандартизированной многоступенчатой системе непрерывного образования (в т.ч.: дошкольное, школьное, досугово-дополнительное, общее, средне-профессиональное, высшее, последипломное), где учащиеся вооружаются интеллектуальным потенциалом и знаниями компетенциями для их реализации в обучении. Однако, ввиду рационалистической интенции на всеобщность среднего образования (и, в силу этого, на его массовидность и унификацию), оно не предполагает развития у учащихся ни креативности деятельности, ни рефлексивности мышления, хотя в экспериментальном обучении доказана возможность их формирования в научных школах Н.Г. Алексеева, В.В. Давыдова [2], А.В. Карпова, А.И. Савенкова, И.Н. Семенова [4,5], С.Ю. Степанова. Ибо ныне, к сожалению, в школьном обучении — не смотря (или вопреки?!) на его личностную ориентацию (К.А. Абульханова, Н.И. Непомнящая, И.С. Якиманская) — доминирует информационная трансляция отдельных кластеров знаний без обеспечения сборки (посредством рефлексии) из разрозненных сведений целостных представлений об изучаемых в обучении реалиях. На этом в целом безрефлексивном фоне особый интерес представляют образовательные мини-среды, производные, например, от западных форм тренингового развития (игро-полилог, техники психотерапии) и от восточных типов воспитания человека посредством культивирования психических техник (йога, дао, дзен и т.п.), насыщенных духовно-психофизиологическими рефлексивно-этическими технологиями. В этом психотехническом аспекте культивирования рефлексивного потенциала личности — в русле модернизированных в наше время восточных философско-психологических традиций [6] — открываются новые возможности развития личности в современных поликультурных образовательных средах. Ибо именно рефлексия является одним из эффективных, но недостаточно изученных ресурсов человеческой психики как важный механизм развития мышления и творчества, самосовершенствования и духовности в личности, в т.ч. средствами православной психологии (Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, В.И. Слободчиков) и рефлексивно-смысловой педагогики [9] (А.А. Бодалев, И.Н. Семенов, В.Э. Чудновский). В западноевропейской культуре сложилась восходящая к Сократу, Платону рационалистическая [10] традиция трактовки рефлексии [4; 7; 10] как аспекта души (Семенов И.Н. «Душа» // БСЭ. 3-е изд. М. СЭ. 1972) и «мышления о мышлении» (Аристотель), самопознания (Декарт), самонаблюдения (Локк), самосознания «Я» (Фихте). Они направлены на осознание субъективного духа (Гегель), собственного мышления (Дьюи), оснований внешне направленного поведения (Торндайк, Уотсон) и социальной деятельности (Н.Г. Алексеев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий). Эта интеллектуально-рационалистическая рефлексия функционирует во взаимодействии с изучаемой нами [6] культурально-символической и личностно-экзистенциальной рефлексией [1], включающей архитектурные, подсознательные и метакогнитивные [9] резервы человеческой психики, которые взаимодействуют с рефле-когнициями мышления.

В религиозно-этических и философско-мифологических традициях Древнего Востока (Египет, Индия, Китай, Персия, Япония) рефлексия, в ее неявной форме, искони являлась частью ориентальной культуры и оказывала организующее влияние на мир внутренней жизни человека. На Востоке традиционно изучается

многообразие психической саморегуляции жизни человека, включая ее осознаваемые и подспудные резервы, в т.ч. как рациональную, так и иррациональную рефлексию. В связи с этим предметом изучения рефлексии в трактовках Восточной культуры Древних Индии и Китая является выделение [6] из духовной практики психологических процессов рефлексивно-экзистенциального [1] анализа индивидуальности и личности субъекта, произвольно рефлексизирующего динамику своего самосознания [4; 5] для развития ресурсов собственного «Я» (Фихте). Рефлексивный анализ человеком собственного нравственно-психологического состояния есть начальная ступень всей практики морального и психического самосовершенствования. При этом речь идет о рефлексии, трактуемой в качестве внутренней микро-среды самосозерцания и саморегуляции, слитой с обязательной самоорганизующейся практикой, направленной на саморазвитие человека. Такая практика рефлексирования позволяет включить управляемое, произвольное осознание самых скрытых и темных сторон собственной психики, с целью выявить подспудные желания, тайные влечения и переструктурировать свою психику в соответствии с тем, что удалось осознать благодаря рефлексии. Так, например, в индуизме речь идет о процессе осознания человеком собственного «Я» в контексте бытия, или в терминологии рефлексивной психологии — о духовной и экзистенциальной рефлексии [1]. В индуисткой традиции при трактовке человеческого существования часто акцентируется система взаимоотношений между «Я» и «сверх-душой». Тем самым процесс осознанности многообразного бытия выступает как способ самосовершенствования. Его механизмом здесь является рефлексия как внутренняя микро-среда существования и культивирования самосозерцания и саморегуляции этих взаимоотношений, что в функциональном плане аналогично рефлексивности самовосприятия и самообщения [4] в традиции развития европейского рационализма. В Китае также были разработаны эффективные методы осознанной, целенаправленной и систематической саморегуляции психических процессов управления нервно-психической деятельностью человека. Эти рефлексивные техники позволяли радикально изменять, переструктурировать исходные психические структуры (т. е. сложившиеся в процессе социализации человека вплоть до применения специальных методов, выработанных в русле данной традиции) развития индивидуальности человека [9].

Рассмотренные психотехнические способы рефлексии (как психотехники самоуправления ресурсами «Я» посредством культивирования духовной саморегуляции, слитой с психофизиологической самоорганизацией), восходящие к восточно-философским прототипам, расширяют и углубляют ее интеллектуально-рационалистическое понимание, сложившееся в традиционно-европоцентристской парадигме, где ныне интенсивно развивается нейронаука, изучающая мозговые резервы психики. Если выдвигается проблема опережающей (сложившийся ныне уровень буксующего обучения) модернизации образования в динамично меняющихся социально-экономических условиях, то анализ социокультурных факторов его развития предполагает также привлечение иных подходов к их изучению как более адекватных для акцентирования формирования именно творческой личности в инновационном образовании (эпистемически-креативной — в случае учащихся или акмеологически-профессиональной — в случае педагогов [8]) и его совершенствования. Учет достижений обеих традиций понимания рефлексии, взаимодополняющих

друг друга, необходим при разработке инновационных рефлетехнологий психолого-педагогического обеспечения рефлексивно-знаниевого и личностно-профессионального потенциала субъектов творческого развития человеческого капитала, формирующегося в современных поликультурных образовательных пространствах и рефлексивно-развивающих средах [5].

В этом отношении интерес вызывают рефлексивно-психологический (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов), проектно-исследовательский (Н.Г. Алексеев, А.И. Савенков, И.Н. Семенов) и системно-развивающий (Н.Н. Костюков, И.Н. Семенов) подходы. Они показали свою конструктивность как в области организации современной науки (Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин, И.С. Ладенко) и исследовательских университетов (Я.И. Кузьминов, В.Д. Шадриков, Е.Г. Ясин), так и в сфере рефлексивного управления (В.Е. Лепский, В.А. Лефевр, П.Г. Щедровицкий) и инновационного образования (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, И.Н. Семенов, В.И. Слободчиков, А.А. Тюков и др.). Новизна междисциплинарного изучения социокультурных и рефлексивно-психологических факторов развития образования и его организационной среды на базе рефлексивно-антропологической парадигмы в том, что помимо создания нужной социально-экономической инфраструктуры и функционально-оптимальной организационной среды, важно также обеспечить экзистенциально-психологические и акмеолого-педагогические условия для саморазвития, самообучения и самореализации креативной личности учащихся и обучающихся их педагогов как суверенных и самостоятельных субъектов «творческой самодеятельности» (С.Л. Рубинштейн, 1922), способных рефлексивировать свое поведение и деятельность, порождать инновации и генерировать нововведения в различных сферах социальной практики, без чего невозможны ни эффективная профессиональная деятельность, ни личностно-профессиональный рост, ни карьерный успех в современном социуме с его многообразием социальных, профессиональных, информационных, образовательных сред различных типов. В рамках рефлексивно-антропологической парадигмы профессионализации и гуманизации современного образования, исходя из концепции рефлексивной психологии и педагогики творчества [3; 4; 8; 9], нами разработаны принципы и рефлетехнологии организации рефлексивно-образовательной микро-среды [5] личностно-профессионального развития молодежи на этапе ее межпоколенческого перехода от школьной к студенческой жизнедеятельности. Суть этой организации состоит в том, что в целях интенсификации личностно-профессионального развития молодежи в стандартный учебный процесс инкорпорируются инновационные рефлексивно-психологические воздействия. Они активизируют формирование у учащихся значимых для межпоколенческого перехода элементов их профессионального самосознания и личностного целеобразования. Это обеспечивает гуманизацию и индивидуализацию обучения. Тем самым организация образовательной микросреды в актуальном (лекционном, семинарском) учебном процессе имеет двухплоскостное строение: базовое социально-нормативное (определяется стандартным учебным планом, программой и методикой преподавания) и дополняющее ее рефлексивно-психологическое (задается рефлетехнологиями активизации самосознания, рефлексии, мышления, целеобразования и самоопределения личности учащихся). Эти подходы реализованы в современной инновационной практике модернизации образования нами [5; 8] в гимназии 1526 г. Москвы

и преподавания философии, психологии, акмеологии, педагогики в столичных и региональных вузах, что составляет психолого-педагогический задел для перспективы формирования человеческого капитала в современном образовании.

Литература

1. Аникина В.Г., Коваль Н.А., Семенов И.Н. Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях. – Тамбов: ТГУ. 2001.
2. Давыдов В.В., Рубцов В.В. Развитие основ рефлексивного мышления в обучении мышления школьников. – Новосибирск: ПИ РАО, 1995.
3. Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Голубева Э.А. Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии / Отв. ред. Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. – М., Философское общество СССР – 1988.
4. Семенов И.Н. Методологические проблемы рефлексивной психологии самовосприятия индивидуальности // Мир психологии. – 2013. – № 1. – С. 131–148.
5. Семенов И.Н. Методологические проблемы формирования мышления и самосознания личности в рефлексивно-развивающих средах непрерывного образования // Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник ИНИОН. Вып. 7. Ч. 2. – М.: ИНИОН РАН. 2012. – С. 699–703.
6. Семенов И.Н. Предыстория психологии рефлексии в мифологии и философии Древнего Востока // История отечественной и мировой психологической мысли: ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее. – М.: ИП РАН. 2010. – С. 493–500.
7. Семенов И.Н. Рефлексивно-персонологический анализ влияния рационализма Р. Декарта на научное творчество С.Л. Рубинштейна и А.В. Брушлинского // Актуальные проблемы психологического знания. – 2025. – № 3(72). – С. 369–388.
8. Семенов И.Н., Давыдова Г.И., Степанов С.Ю. Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования. Межд. коллективная монография / Отв. ред.-сост. И.Н. Семенов, Т.Г. Болдина. – Ногинск: Аналитика Родис, 2011.
9. Семенов И.Н., Калашников И.Г. Рефлексивно-смысловая педагогическая психология развития когнитивных и метакогнитивных аспектов человеческого капитала учеников и учителей // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21. – № 2–3. – С. 78–85.
10. Сорин Ю.А., Семенов И.Н. Панорама философско-энциклопедических трактовок рефлексии и проблемы их использования в психологии // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2013. – № 1–2. – С. 76–115.

<https://doi.org/10.29003/m4859.978-5-317-07492-0/169-173>

Акцепторная функция в методологическом поле исследования жизненной успешности как метаресурса личности

Семенова Наталья Александровна,

*кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Краснодарский университет МВД России, г. Краснодар, Российская Федерация
natalya_deeva@bk.ru*

Аннотация. Приведено понимание и методологические основания концепции жизненной успешности как метаресурса личности. Предложено авторское видение продуктивности теории функциональных систем, в частности, идеи акцептора в отношении исследования метаресурса жизненной успешности личности, где акцепторная функция имеет центральное значение и является интегрирующим фактором для системного, ресурсного и субъектно-деятельностного подходов.

Ключевые слова: метаресурс, жизненная успешность, акцептор результата действия, теория функциональных систем.

10. Назаренко Ю.М. Локус контроля и доминирующе-аллелярная модель личности // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2007. – № 1. – С. 38–44.

11. Фомина Н.А., Бабурин А.В. Особенности проявления инициативности студентами с различным уровнем успешности деятельности в цифровом пространстве // Человек и образование. – 2023. – № 1(74). – С. 155–167.

12. Фомина Н.А., Кутьева Ю.Н. Соотношение риска возникновения интернет-зависимости и особенностей личности студентов // Психолого-педагогический поиск. – № 2(70). – С. 78–84.

<https://doi.org/10.29003/m4935.978-5-317-07492-0/546-551>

Итоги 10-летнего мониторинга формирования культуры пользования мобильными телефонами

Хорсева Наталия Игоревна,

*к.б.н., ст.н.с. ФГБУН Институт биохимической физики им. Н.М. Эмануэля РАН,
Москва, Россия
sheridan1957@mail.ru*

Марахова Виктория Александровна,

*заместитель директора, педагог-психолог высшей квалификационной категории,
ГАОУ МО «Химкинский лицей», Химки, Россия
viktoria-mar@mail.ru*

Григорьев Павел Евгеньевич,

*д.б.н., доцент, профессор кафедры «Психология», ФГАОУ высшего образования «Севастопольский государственный университет»; Ялта, Республика Крым, Россия,
д.б.н., в.н.с. ГБУ здравоохранения Республики Крым «Академический научно-исследовательский институт физических методов лечения, медицинской климатологии и реабилитации имени И.М. Сеченова», Севастополь, республика Крым, Россия,
mhnty@yandex.ru*

Аннотация. Представлены материалы 10-летнего мониторинга внедрения культуры пользования мобильными телефонами (МТ) в образовательный процесс в ГАОУ МО «Химкинский лицей» — базовой школы РАН. В мониторинге приняли участие 609 учащихся начальной школы и 5-х классов (от 1 до 5 лет наблюдений) и 153 вновь прибывших. Представлены ключевые направления работы. Выявлены положительные изменения в уровне сформированности когнитивных процессов и увеличение числа учащихся, использующих безопасный режим пользования МТ.

Ключевые слова: мониторинг, когнитивные процессы, культура пользования мобильными телефонами

Results of 10-year monitoring of the formation of a culture of using mobile phones

Khorseva Natalia Igorevna,

PhD in Biology, Senior Researcher, Emanuel Institute of Biochemical Physics of RAS, Moscow, Russia

Marakhova Victoria Aleksandrovna,

Deputy Director, teacher-psychologist of the highest qualification category, State Autonomous Educational Institution of the Moscow Region "Khimki Lyceum", Khimki, Russia

Grigoriev Pavel Evgenievich,

DSc in Biology, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, Sevastopol State University of Higher Education; Yalta, Republic of Crimea, Russia, Doctor of Biological Sciences,

Leading Researcher, State Healthcare Institution of the Republic of Crimea "Academic Research Institute of Physical Methods of Treatment, Medical Climatology and Rehabilitation named after I.M. Sechenov", Sevastopol, Republic of Crimea, Russia

Abstract. The paper presents the materials of a 10-year monitoring of the introduction of the culture of using mobile phones (MT) into the educational process at the State Autonomous Educational Institution of the Moscow Region "Khimki Lyceum" — the basic school of the Russian Academy of Sciences. The monitoring involved 609 primary school and 5th grade students (from 1 to 5 years of observation) and 153 newcomers. The key areas of work are presented. Positive changes in the level of formation of cognitive processes and an increase in the number of students using the safe mode of using MT are revealed.

Key words: monitoring, cognitive processes, culture of mobile phone use.

Доказано, что неконтролируемое использование современных гаджетов приводит к широкому спектру негативных последствий у детей и подростков [3, 4, 8], в частности, снижению уровня сформированности когнитивных функций. Этот факт был уже показан ранее в нашем обзоре [5].

С 2006 года на базе Лицея № 10 г. Химки был организован мониторинг психофизиологических показателей обучающихся — пользователей мобильной связью. Результаты убедительно доказали негативное влияние электромагнитного излучения, в частности, мобильных телефонов на психофизиологические показатели детей и подростков: увеличение времени реакции на световые и звуковые стимулы, снижение скорости зрительного различения и снижение остроты зрения при ближнем видении, снижение работоспособности, увеличение утомляемости, снижение продуктивности произвольного внимания и увеличение времени выполнении задания в тесте «смысловая память».

С 2014 года по настоящее время мониторинг проводится на базе ГАОУ МО «Химкинский лицей» — базовой школы РАН (Ранее — Лицей № 17) на фоне внедрения профилактических мероприятий по формированию культуры пользования современными гаджетами, в первую очередь, мобильными телефонами.

Разработка и внедрение комплекса профилактических мер по снижению негативного влияния излучения мобильного телефона. Основу внедрения комплекса профилактических мер составили нормативно-правовые документы ограничения деятельности детей и подростков в реализации пользования мобильного телефона (MT) в образовательном учреждении, реализованных в виде локальных актов лицея (совместно — администрация лицея и Управляющий совет). Год назад в образовательное учреждение были закуплены специальные индивидуальные боксы, где учащиеся перед началом занятий оставляют свои мобильные телефоны, которые забирают после окончания учебного процесса.

Работа по формированию культуры пользования у участников образовательного процесса идет в лицее по нескольким направлениям.

1. Взаимодействие всех структур, направленных на здоровьесбережение и формирование у учащихся культуры пользования современными гаджетами: администрация лицея, педагоги, родители, управляющий Совет, родительские комитеты классов, совет старшеклассников, социальные партнеры лицея и, наконец, сами обучающиеся, которые регламентировано используют мобильные телефоны.

2. Проектно-исследовательская работа учащихся в области изучения негативного влияния электромагнитного излучения МТ на организм человека, и, в первую очередь, детей и подростков. Работы занимали призовые места на муниципальных, региональных и всероссийских конкурсах. Результаты некоторых из них были опубликованы, в том числе в журналах ВАК.

3. Содержит в себе три основных элемента. Во-первых, родительские собрания, которые в дальнейшем трансформировались в психологический клуб, организующий различные мероприятия, в частности, в выходные дни и каникулы. Во-вторых, психологические игры с детьми, основанные на решении проблемных задач безопасного использования современных гаджетов. В-третьих, система наглядности (разработка плакатов, памяток, брошюр), находящихся в доступности для всех участников образовательного процесса.

4. Распространение накопленного опыта на муниципальном, региональном и всероссийском уровне, в том числе через публикации наших исследований в журналах, активное участие в конференциях, конгрессах, круглых столах, выступления в СМИ [6,7].

Материалы и методы. С 2014 года по настоящее время на базе ГАОУ МО «Химкинский лицей» — базовой школы РАН разработан цикл мероприятий, направленных на внедрение культуры пользования современными гаджетами, в первую очередь, мобильными телефонами (МТ).

Параллельно с формированием культуры пользования (в том числе полный отказ от использования мобильных телефонов в течение учебного дня), проводится мониторинг, цель которого — изучение изменений уровня сформированности когнитивных процессов, уровня развития мелко моторики руки, а также длительность и режим пользования МТ.

Регистрация уровня сформированности когнитивных процессов и мелкой моторики руки проведено с помощью компьютерной программы LUM (локальный универсальный мониторинг) [2]; длительность и режим пользования МТ — в личном опросе каждого учащегося.

В мониторинге приняли участие 609 учащихся начальной школы и 5-х классов (от 1 до 5 лет наблюдений). Отдельно проведен анализ уровня сформированности когнитивных процессов для вновь прибывших учащихся (153 человека 4 и 5 классов).

Для оценки уровня развития когнитивных функций, нами был введен интегральный показатель, который включал четыре компонента: два из них характеризовали уровень сформированности произвольного внимания — точность и продуктивность выполнения задания; другие два параметра — смысловую память — точность и время выполнения задания. Таким образом получалось четыре показателя, которые могут находиться на разных уровнях сформированности: высокий, средний, на нижней границе нормы и низкий. На основании этого были выделены четыре группы интегральных показателей уровня сформированности когнитивных процессов. К первой группе относились учащиеся со сбалансированным типом сформированности когнитивных процессов: не менее трех из четырех показателей были на высоком уровне, а один — на среднем уровне. Во вторую группу вошли учащиеся, у которых 2 — 4 параметра находились на среднем уровне. К третьей группе (условный дисбаланс уровня сформированности когнитивных

параметров) — один из показателей находился на низком уровне или находился на ниже-нормальном уровне. К четвертой группе — группе риска — были отнесены учащиеся, у которых два и более показателей находились ниже возрастной нормы. Эти четыре группы в дальнейшем были использованы нами для оценки динамики изменения уровня сформированности когнитивных процессов за весь период мониторинга. Для оценки эффективности профилактических мер были использован показатель распределения описательной статистики — частота встречаемости той или иной группы сформированности когнитивных процессов.

Индивидуальный опрос учащихся, проводимый одновременно с диагностикой когнитивных показателей, позволяет выявить режим и длительность пользования МТ. Опрос включает в себя уточнение информации по таким показателям, как — сколько звонков делаешь ты и продолжительность каждого звонка (временной диапазон, например, от 2 до 5 минут); сколько звонков принимаешь и какой продолжительности; режим использования: к уху, чаще к уху, громкая связь, проводные наушники, bluetooth-наушники, видеосвязь. На основании полученных данных для каждого обучающегося вычисляется длительность и особенности режима пользования МТ. Данные заносятся в протокол.

Эффективность тех или иных профилактических мероприятий оценивалось по следующим срезам: уровень сформированности когнитивных процессов учащихся 4-х классов — по окончанию начальной школы; уровень сформированности когнитивных процессов 5-х классов — этап перехода из начального звена в среднее. Этот период был выбран в связи с процессами адаптации обучающихся при переходе обучения из начальной школы в среднее звено [1].

Следует отметить, что в период десятилетнего мониторинга, два года учащиеся находились на дистанционном обучении из-за карантина вследствие COVID-19. Выявлено снижение уровня сформированности когнитивных процессов, а также отдаленные последствия дистанционной формы обучения. Эти эффекты будут описаны отдельно.

Результаты. Анализ результатов мониторинга проводился для учащихся, которые весь период обучения находились в программе профилактических мероприятий по внедрению культуры пользования мобильным телефоном. Результаты вновь прибывших учащихся 4-х и 5-х классов будут рассмотрены отдельно.

В целом для 4-х и 5-х классов за весь период мониторинга установлены значимые изменения режима пользования мобильными телефонами: увеличение числа учащихся, использующих безопасный режим (громкая связь, SMS, MMS, видеозвонки и т.п.) с одновременным снижением числа учащихся, подносящих мобильный телефон к уху; снизилось число учащихся, которые носили гаджеты в карманах брюк. Однако в период дистанционного обучения возрастало число детей, которые использовали МТ, поднося его «к уху».

Анализ изменения частоты встречаемости учащихся с третьей и четвертой группой уровня сформированности когнитивных процессов, как для 4-х, так и для 5-х классов показал снижение числа учащихся третьей и четвертой групп в когорте, использующей безопасный режим пользования МТ. Однако, как и в случае изменения режима пользования МТ, в период дистанционного обучения, возрастало число учащихся третьей и четвертой группы, более выраженное для учащихся, которые продолжали подносить гаджет «к уху».

Отдельно был проведен сравнительный анализ уровня сформированности когнитивных процессов при очной и дистанционной форме обучения (сразу после отмены карантина). Из 1267 учащихся 2–5 классов при очной форме обучения, за весь период наблюдения у 62,5 — 88,7% регистрировался высокий и средний уровень сформированности когнитивных процессов, а в «группу риска» (4 группа) было отнесено 6,5-10,7% учащихся. Диагностика, проведенная сразу после отмены карантина (257 учащихся 2-5 классов) выявила значительное увеличение числа учащихся, отнесенных к группе риска: 7,7–31,3%. Кроме того, было выявлено увеличение числа учащихся 3 и 4 группы на 10 год наблюдения как для учащихся 4-х, так и 5-х классов. Эффект увеличения этих параметров был более выражен для учащихся, которые подносили гаджет «к уху». Мы полагаем, что такой эффект может быть связан с «отдаленными последствиями» дистанционной формы обучения в 1-3 классах. Это подтверждается анализом уровня сформированности когнитивных процессов учащихся 4-х классов. В группу риска из 376 учащихся, находившихся на очной форме обучения, только 3,3 — 9,1% были отнесены к «группе риска», тогда как из 208 учащихся, находившихся на дистанционном обучении, эти показатели находились в пределах 22,0 — 31,0%.

Далее было проведено сравнение частоты встречаемости учащихся 5-х классов с третьей и четвертой группой сформированности когнитивных процессов у обучающихся в лицее и находившихся в программе внедрения культуры пользования МТ с «вновь прибывшими». 5-е классы были выбраны для сравнения в связи с тем, что именно в этот период времени происходит ротация учащихся, и в 5-е классы приходят дети из других образовательных учреждений. Было установлено, что за весь период наблюдений, среди основного состава у 17,5% и 19,6% учащихся лицей были выявлены 3 и 4 группа о сформированности когнитивных процессов соответственно, тогда как у «вновь прибывших» эти показатели составили 22,3 и 36,9% соответственно.

В целом, десятилетний мониторинг позволил выявить как положительные изменения в уровне сформированности когнитивных процессов, так и увеличение числа учащихся, использующих безопасный режим пользования МТ

Мы полагаем, что, описанные изменения могут служить доказательством эффективности внедрения культуры пользования МТ в Химкинском лицее.

Работа выполнена в рамках государственного задания Института биохимической физики им. Н.М. Эмануэля РАН (44.1 гос. № темы 0084-2019-004)

Литература

1. Камакина О.Ю. Особенности социально-психологической адаптации младших школьников на ступени основного общего образования // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 8. – С. 192–196.
2. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2012660066 «LUM (Локальный универсальный мониторинг) от 8 ноября 2012 года.
3. Хорсева Н.И., Григорьев П.Е. Электромагнитные поля сотовой связи как фактор риска для здоровья детей и подростков (обзор) // Анализ риска здоровью. – 2023. – № 2. – С. 186–193.
4. Хорсева Н.И., Григорьев П.Е. Электромагнитные поля сотовой связи как факторы риска негативного воздействия на центральную нервную систему детей и подростков (обзор). Часть 1. Моделирование. Параметры электроэнцефалографии и сенсомоторных реакций // Анализ риска здоровью. – 2024. – № 2. – С. 162–169.

<https://doi.org/10.29003/m4898.978-5-317-07492-0/381-385>

Скорость обработки количественной информации: траектории развития в ходе школьного обучения и их типология

Тихомирова Татьяна Николаевна,

*академик РАО, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник,
ФНЦ ПМИ, Москва, Россия
tikho@mail.ru*

Малых Сергей Борисович,

*академик РАО, доктор психологических наук, профессор,
заведующий лабораторией возрастной психогенетики, ФНЦ ПМИ,
Москва, Россия
malykhsb@mail.ru*

Аннотация. В статье представлены результаты исследований, направленных на изучение развития скорости обработки количественной информации различных форматов на протяжении всего периода основного общего образования. Результаты кросс-секционного, пятилетнего лонгитюдного и четырехлетнего кросс-культурного лонгитюдного анализа скоростных возможностей учеников позволили рассчитать индивидуальные и средние траектории развития, определить их типологию и паттерн изменения в ходе школьного обучения.

Ключевые слова: скорость обработки количественной информации, траектория развития, типология, лонгитюдный анализ, школьное обучение.

Quantitative information processing speed: developmental trajectories across schooling and their typology

Tatiana N. Tikhomirova,

*Academician of the Russian Academy of Education, Sc.D. (Psychology),
Leading Researcher, FSC PMR,
Moscow, Russia*

Sergey B. Malykh,

*Academician of the Russian Academy of Education, Sc.D. (Psychology), Professor,
Head of the Behavioral Genetics Laboratory, FSC PMR,
Moscow, Russia*

Abstract. The results of research project aimed at examining the development of quantitative information processing speed in various formats throughout basic general education were presented. The cross-sectional, five-year longitudinal, and four-year cross-cultural longitudinal study design of schoolchildren's speed capabilities allowed us to calculate individual and average development trajectories, determine the pattern of change and its typology across schooling.

Keywords: quantitative information processing speed, developmental trajectory, typology, longitudinal analysis, school education.

Обработка количественной информации — оценка и сопоставление размеров, площадей, дистанции, протяженности во времени, множеств дискретных объектов — связана с решением повседневных задач и является необходимым условием взаимодействия взрослого человека с окружающим миром. Задания, содержащие количественную информацию, выраженную с помощью чисел, множеств объектов, фигур, включены в образовательные программы многих школьных

дисциплин, а скорость их выполнения становится одним из критериев учебной конкурентоспособности обучающихся [1]. Индивидуальные различия в точности и скорости оценки количественной информации связаны с успешностью освоения математики и дальнейшим профессиональным выбором специальностей в сфере наукоемких отраслей экономики [10]. При этом наблюдается широкий спектр индивидуальных различий и возрастных особенностей по скоростным характеристикам репрезентации количества, представленной в различных форматах — только с помощью объектов (несимволический формат), только чисел (символический формат) или чисел и объектов одновременно (смешанный формат) [3; 9].

В статье представлены результаты исследовательского проекта, направленного на научный поиск обстоятельств, условий, причин, при которых скорость выполнения заданий, содержащих количественную информацию разных форматов, может варьироваться (индивидуальные различия) и изменяться в ходе школьного обучения (развитие). Согласно исследовательской традиции в русле гипотезы «глобальной тенденции», все процессы обработки информации развиваются с одинаковой скоростью в соответствии с общими закономерностями, независимо от специфики задачи или стимульного материала, а экспоненциальные и квадратичные модели изменений скоростных показателей всех когнитивных процессов лучше соответствуют эмпирическим данным, чем линейные модели [4; 5 и др.]. Напротив, исследования в контексте гипотезы «локальной тенденции» подтверждают, что скорость протекания когнитивных процессов обусловлено типом информации, стимульного материала, спецификой задания и т.п. [5; 7 и др.].

В ходе исследовательского проекта проводился 1) кросс-секционный анализ соотношения скоростных показателей выполнения разнообразных тестов на оценку количественной информации при контроле точности, 2) лонгитюдный анализ развития скорости обработки количественной информации, выраженной в несимволическом формате, на протяжении всего периода обязательного школьного обучения, а также 3) кросс-культурный лонгитюдный анализ траекторий развития общей скорости обработки информации на протяжении начального общего образования и их типологии.

В кросс-секционном исследовании 1 «Соотношение скоростных показателей выполнения разнообразных тестов на оценку количества при контроле точности» на выборке 1548 учеников в возрасте от 14,8 до 16,6 лет (средний возраст = 15,8), 54,9% девушек, изучалась проблема влияния свойств стимульного материала в тестах количества, в частности, их сложности, на принятие решения при оценке количества [3]. Участники исследования выполнили тесты с количественной информацией разных форматов — «Чувство числа», «Числовая линия», «Точки и числа», а также тест на определение общей скорости переработки информации «Время реакции выбора» [1].

Показано, что соотношение точности и скорости репрезентации количества зависит от формата предъявления количественной информации. Так, при выполнении заданий на оценку количества, выраженного с помощью объектов, между точностью и скоростью наблюдается прямо пропорциональная взаимосвязь: чем выше скорость, тем выше точность. Напротив, в заданиях смешанного формата, где требуется соотнести количество объектов с их числовым эквивалентом, эта связь носит обратно пропорциональный характер: чем выше скорость, тем ниже

точность. А при выполнении заданий с использованием только чисел скорость их выполнения статистически значимо не взаимосвязана с точностью. Отмечается, что вне зависимости от степени освоения арифметических операций с простыми числами и обыкновенными дробями соотношение точности и скорости выполнения заданий на оценку количественной информации трех форматов остается стабильным.

Сообщается, что формат количественной информации определяет направление и силу взаимосвязи между общей скоростью переработки информации и временем выполнения тестового задания на оценку количества у старшеклассников. В частности, общая скорость переработки информации и время выполнения тестового задания на оценку количества, выраженного с помощью чисел (символический формат) или чисел и объектов (смешанный формат), прямо пропорционально умеренно взаимосвязаны: высокая общая скорость способствует быстрому выполнению тестов репрезентации количества. А при выполнении тестов с количественной информацией, содержащей только объекты (несимволический формат), скорость переработки информации и время выполнения тестового задания оказываются не взаимосвязанными, но становится заметной только в группе старшеклассников с очень высокой точностью выполнения тестовых заданий на оценку количества.

Полученные в исследовании 1 данные имеют выраженное прикладное значение: снижение общей скорости переработки у школьника не ограничивает его возможности при выполнении заданий на оценку количества, прежде всего, выраженного с помощью объектов, что становится научной основой коррекционной работы с «медленными» неуспевающими школьниками [3].

В лонгитюдном исследовании 2 «Развитие скорости обработки количественной информации в несимволическом формате на протяжении основного общего образования» на выборках Когорты 1 (1–5 класс, 313 учеников в возрасте от 6,8 до 8,9 лет в 1 классе, средний возраст в 1 классе = 7,84, 49% девочек, 44% протестированы 4 раза с интервалом в 1 год, 47% — 3 раза, 39% — 5 раз) и Когорты 2 (5–9 класс, 246 учеников в возрасте от 10,5 до 12,6 в 5 классе, средний возраст в 5 классе = 11,82, 52% девушек, 48% протестированы 4 раза с интервалом в 1 год, 27% — 3 раза, 51% — 5 раз) рассчитывались траектории развития, а также оценивалось, в какой степени изменения в развитии общей скорости переработки информации могут объяснить изменения в развитии скорости при оценке количества несимволического формата. Применялся метод анализа роста со смешанными эффектами [2; 7].

Показано, что среднее время реакции при выполнении тестов репрезентации несимволического количества линейно уменьшается с 1 по 7 класс (с 7 до 13 лет), соответственно скорость обработки количественной информации, содержащей только объекты, линейно возрастает, а с 7 по 9 класс (с 13 до 15 лет) скорость стабилизируется. Сообщается также, что в обеих когортах изменения в общей скорости переработки информации не объясняют временные изменения в скорости обработки несимволического количества. Более того, у учеников 5-го и 9-го классов эти скоростные показатели оказались не связанными.

Полученные в лонгитюдном исследовании 2 данные, в том числе свидетельствуют в пользу гипотезы «локальной тенденции» развития, согласно которой

скорость протекания когнитивных процессов обусловлено типом информации, стимульного материала, спецификой задания и т.п. [7].

В кросс-культурном лонгитюдном исследовании 3 «Развитие общей скорости переработки информации на протяжении начального школьного обучения: кросс-культурный анализ» на выборке младших школьников из России (213 учеников, средний возраст в 1 классе = 7,84, средний возраст в 4 классе = 10,77, 46% девочек) и их сверстников из Кыргызстана (303 ученика, средний возраст в 1 классе = 7,46, средний возраст в 4 классе = 10,40, 66% девочек) рассчитаны индивидуальные и средние траектории развития общей скорости переработки информации, а также определена типология развития. Применялись методы анализа роста со смешанными эффектами и типологии роста [2; 7; 8].

Показано, что темп изменения общей скорости переработки информации характеризуется нелинейным паттерном развития: с более интенсивным ростом между первым и вторым классом, который несколько замедляется, но остается статистически значимым вплоть до завершения начального школьного обучения. При этом не обнаружено кросс-культурных различий ни на «стартовом» уровне скорости переработки информации (на первом году обучения), ни в темпах развития в ходе начального школьного образования. Индивидуальные траектории развития общей скорости переработки информации характеризуются большими индивидуальными различиями на протяжении начального обучения в школе, которые несколько сокращаются под влиянием системного обучения. Сообщается также, что развитие скорости переработки на выборках российских и кыргызских школьников характеризуется однородностью без выделения явных типов развития [2; 8].

По результатам исследовательского проекта делается общий вывод, что скоростные характеристики когнитивных процессов, связанных с обработкой количественной информации, и их развитие в ходе школьного обучения характеризуются специфичностью, которая определяется форматом количества — несимволического (обработка только объектов), символического (обработка только чисел) или смешанного (обработка объектов и чисел). Эти результаты, полученные методом кросс-секционного, лонгитюдного и кросс-культурного лонгитюдного анализа, эмпирически подтверждают гипотезу «локальной тенденции» развития, согласно которой скорость протекания когнитивных процессов, в том числе обработки количественной информации, обусловлено типом стимульного материала и спецификой задания.

Полученные в исследовательском проекте данные могут свидетельствовать, что развитие общей скорости переработки информации и времени выполнения тестов на оценку количества отражают два разных процесса — соответственно созревание и развитие систем репрезентации количества, выраженного в символическом и несимволическом формате [6; 7; 8].

Литература

1. Тихомирова, Т.Н. Соотношение скорости переработки информации и времени выполнения тестов репрезентации количества в разных форматах // Сибирский психологический журнал. — 2024. — № 94. — С. 67–81.
2. Тихомирова, Т.Н., Кузьмина, Ю.В., & Малых, С.Б. Траектории развития скорости переработки информации в младшем школьном возрасте: лонгитюдное исследование // Психологический журнал. — 2020. — № 41(2). — С. 26–38.

Надеемся, что принятие профессионального стандарта «Психолог-консультант» увеличит шансы КП в достижении такой стратегической задачи, как обретение статуса не только научно-практической отрасли знания, но и научной специальности. Для этого уже созревают все предпосылки. О них отдельный разговор.

Таким образом, КП в нашей стране довольно-таки молодая отрасль психологического знания, однако бурно развивающаяся ввиду наличия востребованной в обществе консультативной практики. На сегодняшний день она сформировалась, в достаточной мере институционализирована, но, как любая отрасль знания, она требует своего дальнейшего развития.

Литература

1. Архангельская В.В. Консультативная психология на пути к научной специальности // Консультативная психология и психотерапия. – 2010. – № 1. – С. 158–178.
2. Василюк Ф.Е. Консультативная психология как научная специальность / 125 лет Московскому психологическому обществу: Юбилейный сборник РПО: В 4-х томах: Том 3 / Отв. ред. Богоявленская Д.Б., Зинченко Ю.П. – М.: МАКС Пресс, 2011. – С. 159–161.
3. Василюк Ф.Е., Коренева Е.Н. Новое имя. Новый статус. Новые задачи. // Консультативная психология и психотерапия. – 2010. – № 1. – С. 5–10.
4. Елизаров А.Н. Основы консультативной психологии: Учебное пособие. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова; Институт сферы социальных отношений, 2002. – 72 с.
5. Ключева Н.В. Консультационная психология: методические указания. – Ярославль: ЯрГУ, 2011. – 60 с.
6. Консультативная психология / Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – С. 172–173.
7. Кузовкин В.В. Консультативная психология как научная отрасль знания // Научно-практический альманах «Консультативная психология в России». Том 1. – М.: Институт консультативной психологии и консалтинга (ФПК-институт), 2023. – С. 22–33.
8. Кузовкин В.В., Поваляева А.В. Консультативная психология как часть психологии труда и ее устремление стать научной специальностью / Сб. материалов: II Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Федора Ефимовича Василюка. [Электронное издание]. – М., 2020. – С. 149–152.
9. Петровский В.А. Предмет консультативной психологии: пред-«меты» // Консультативная психология и психотерапия. – 2010. – № 2. – С. 8–24.
10. Сапогова Е.Е. Консультативная психология. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2025. – 427 с.

<https://doi.org/10.29003/m4870.978-5-317-07492-0/247-251>

Соотношение психодинамических свойств и мотивации в системной организации целенаправленного поведенческого акта человека

Лапкин Михаил Михайлович,

*доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой нормальной физиологии
с курсом психофизиологии, Рязанский государственный медицинский университет
имени академика И.П. Павлова, г. Рязань, Россия
lapkin_rm@mail.ru*

Аннотация. В работе представлены данные о соотношении психодинамических характеристик личности и мотивации в системной организации целенаправленной деятельности человека. Данные, полученные при использовании многомерной статистики, демон-

стрируют, что в ходе различной по содержанию целенаправленной деятельности показатели психодинамических свойств определенным образом связаны с различными компонентами мотивации и участвуют в формировании индивидуального стиля поведения.

Ключевые слова: психодинамические характеристики, мотивация, системный подход, индивидуальный стиль деятельности.

Correlation of psychodynamic properties and motivation in system organization of purposive behavioral act of a human

Lapkin Mikhail Mikhailovich,

doctor of medical sciences, professor, head of the department of Normal physiology with a course of psychophysiology, Ryazan state medical university named after academician I.P. Pavlov, Ryazan, Russia

Abstract. The paper presents data on the relationship between personality psychodynamic characteristics and motivation in the systemic organization of human purposeful activity. The data obtained using multivariate statistics demonstrate that during various types of purposeful activity, the indicators of psychodynamic properties are associated with different components of motivation and contribute to the formation of an individual style of behavior.

Key words: psychodynamic characteristics, motivation, systemic approach, individual style of activity.

Актуальность исследования. Методологической основой исследования являлась теория функциональной системы П.К. Анохина, согласно которой системная организация целенаправленного поведенческого акта представляет из себя динамическую организацию, все составляющие которой взаимодействуют для достижения фокусированного полезного для организма результата, выступающего в роли системообразующего фактора [1]. При этом при формировании целенаправленного поведенческого акта мотивации отводится одна из ведущих ролей [1], [8]. Вместе с тем, согласно положениям научной школы Б.М. Теплова и В.Д. Небылицина, характер поведения человека формируется во многом благодаря его психодинамическим свойствам [6], [7]. Возникает вопрос о характере взаимоотношений психодинамических характеристик человека и мотивации при формировании системной организации целенаправленного поведенческого акта.

Цель исследования. На различных моделях поведения человека исследовать характер и выраженность корреляционных связей между показателями мотивационной основы поведения человека и его психодинамических свойств.

Материалы и методы. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова» Министерства Здравоохранения РФ (ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России) с 2016 по 2024 гг. В исследовании принимало участие более 300 испытуемых мужского пола, обучающихся на 1–3 курсах университета и группа профессиональных спортсменов-лыжников. Возраст, принявших участие в исследованиях составлял от 18 до 23 лет. К критериям невключения относились испытуемые с отклонениями в состоянии здоровья. Каждым испытуемым был подписан договор информированного согласия, а протоколы исследования одобрены Локальным этическим комитетом ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России. Исследовались различные модели целенаправленной деятельности человека: модель целенаправленной когнитивной деятельности, реализованной с помощью двухцветного теста

«Таблицы Шульте-Горбова», модель целенаправленной деятельности при сдаче студентами нормативов по физической культуре на кафедре физического воспитания и здоровья ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России, модель целенаправленной деятельности при нагрузочном тестировании у профессиональных спортсменов-лыжников. На подготовительном этапе для оценки психодинамических свойств испытуемых проводили психодиагностическое тестирование с помощью комплекса методов: теста ОСТ В.М. Русалова; шкалы личностной тревожности J. Teylor (MAS) (в адаптации Т.А. Немчина), шкалы тревожности C. Spielberger (STAI) (в адаптации Ю.Л. Ханина), личностного опросника Н.Л. Eysenck (EPI) (в адаптации А.Г. Шмелева), теста D. Jenkins (JAS) (в адаптации Л.И. Вассермана, Н.В. Гуменюка). В ходе реализации испытуемыми целенаправленной деятельности оценивали мотивационную структуру их поведения (ситуационный многофакторный метод оценки мотивации В.К. Гербачевского). Психодиагностическое исследование проводилось с помощью программно-аппаратного комплекса «Психотест» (Нейрософт, Россия). Математико-статистический анализ данных проводили, используя программы STATISTICA 12 и GraphPad Prism 9.5.1. Полученные массивы данных оценивали на предмет соответствия нормальному распределению с помощью критерия Шапиро-Уилка. Поскольку большая часть исследуемых массивов данных характеризовалась отсутствием признаков нормального распределения, сравниваемые показатели представляли в виде медианы (Me), нижнего и верхнего квартилей (LQ; UQ). Для статистического анализа использовали непараметрические методы: U-критерий Манна-Уитни, W-критерий Уилкоксона, метод ранговой корреляции Спирмена. За критический уровень значимости принимали $p < 0,05$. При решении задач классификации испытуемых применяли иерархический кластерный анализ и кластерный анализ методом k-средних. При определении количества факторов, влияющих на показатели результативности целенаправленной деятельности, разрабатывали прогностические модели с помощью методов множественной линейной регрессии и технологии искусственных нейронных сетей.

Результаты и их обсуждение. При проведении кластерного анализа иерархическим методом и методом K-средних была выявлены группы (кластеры) испытуемых, реализующих деятельность с различной результативностью независимо от содержания моделируемой целенаправленного поведения [2], [3], [5]. При этом каждая выявленная группа (кластер) испытуемых в большей или меньшей степени характеризовался определенной комбинаций психодинамических характеристик. Например, у испытуемых результативных в беговых дисциплинах, при сдаче контрольных нормативов по физической культуре, отмечались относительно высокие уровнем личностной тревожности, эргичности, пластичности и эмоциональности, тогда как испытуемые, успешные в силовых дисциплинах, отмечались низким уровнем личностной тревожности, эргичности, пластичности, эмоциональности [3]. Кроме того, в выявленных кластерах испытуемых отличалась и мотивационная основа целенаправленной деятельности [3], [5]. Для выявления характера взаимоотношений психодинамических характеристик испытуемых и показателей мотивационной основы их поведения провели корреляционный анализ, результаты которого представлены в виде корреляционных плеяд на рисунке 1 [3]. Аналогичные результаты были получены при проведении

корреляционного анализа между показателями психодинамических свойств и мотивации у испытуемых, реализующих когнитивную целенаправленную деятельность и деятельность при нагрузочном тестировании [2], [5].

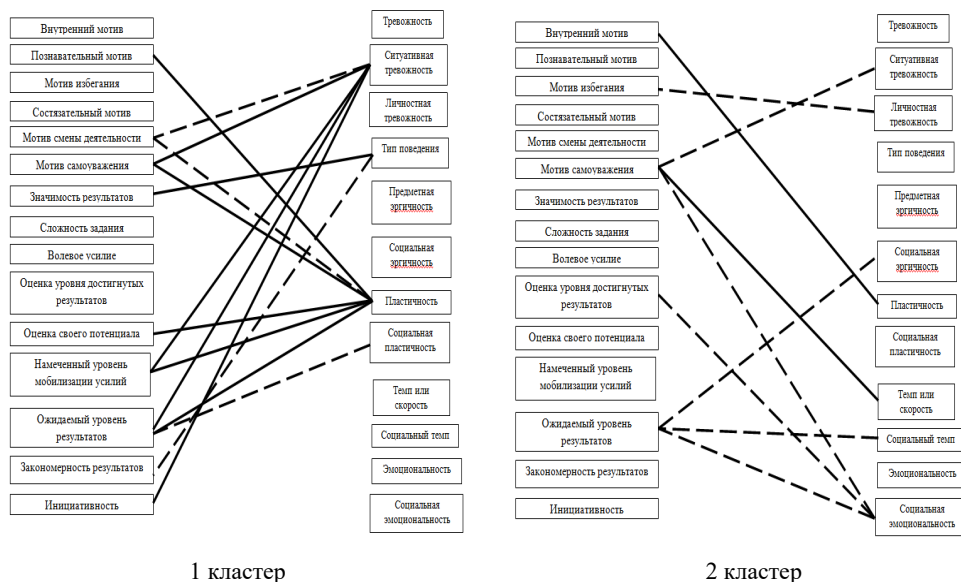


Рис. 1. Характер корреляционных связей между компонентами мотивационной основы целенаправленного поведения и показателями психодинамических характеристик у испытуемых успешных в беговых (1 кластер) и силовых (2 кластер) по результатам сдачи контрольных нормативов по физической культуре

Примечание: полужирный курсив — умеренная отрицательная связь; полужирная прямая — умеренная положительная связь.

Существенные различия в характере и выраженности корреляционных связей у представителей выявленных кластеров, вероятно, отражают различия в системной организации целенаправленной деятельности у испытуемых, выявленных кластеров, что может быть основой для разработки прогностических моделей индивидуальных стилей поведения человека [4].

Заключение. Полученные в наших исследованиях данные продемонстрировали, что формирование системной организации целенаправленной деятельности человека во многом обеспечивается определенными взаимоотношениями его психодинамических характеристик и показателей мотивационной основы поведения. Возможно, что указанные взаимосвязи связаны с функцией лимбико-ретикулярных структур, которые обеспечивают экспрессивность поведения, в т.ч. формируя его эмоциональную окраску и определенную активность когнитивной и двигательной деятельности.

Литература

1. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. В кн.: Принципы системной организации функций. — М.: Наука, 1973. — С. 5–61.
2. Кулагин П.А. Характеристика личностных психодинамических свойств, мотивации и вариабельности сердечного ритма у молодых мужчин при выполнении когнитивной задачи

<https://doi.org/10.29003/m4837.978-5-317-07492-0/79-82>

Принципы отечественной психологии: открытые вопросы

Толочек Владимир Алексеевич,

*доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник,
Институт психологии РАН, Москва, Россия
tolochekva@mail.ru*

Аннотация. Цель исследования: историко-теоретический анализ методологических и организационных аспектов проведения научно-исследовательских работ и научно-практических работ в современных организациях. *Гипотезы:* 1. Общенаучные принципы, транслируемые из других научных дисциплин, ограниченно отражают сущностные свойства психического. 2. Вследствие эволюции социальных объектов и научных дисциплин содержательное наполнение принципов должно регулярно подвергаться методологической рефлексии и корректироваться.

Ключевые слова: эволюция; методология; принципы; подходы; методы; типы рациональности.

*Исследование выполнено согласно Государственному заданию Минобрнауки РФ
№ 0138-2024-0017: «Профессиональная деятельность и развитие личности человека
в условиях организационных и техногенных изменений»*

Principles of Russian Psychology: Open Questions

Tolochek Vladimir Alekseevich,

*Doctor of Psychology, Professor, Chief Researcher, Institute of Psychology
of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia*

Abstract. The purpose of the study: historical and theoretical analysis of the methodological and organizational aspects of conducting research and practical work in modern organizations. *Hypotheses:* 1. General scientific principles, transmitted from other scientific disciplines, reflect the essential properties of the psyche to a limited extent. 2. Due to the evolution of social objects and scientific disciplines, the substantive content of the principles should be regularly subjected to methodological reflection and adjustment. 525 characters

Keywords: psychology; evolution; methodology; principles; approaches; methods; types of rationality

Введение. Принципы, ввиду их важной роли в науке, четко и жестко определяют организацию научно-исследовательской работы (НИР) каждого ученого и значит определяют организацию и само видение предмета исследования. Дисциплинарно организованное знание не может не строиться на основе четких постулатов; их «незыблемость», их общепризнанность де-факто и де-юре выступают предикторами каждой стадии эволюции дисциплины как «нормальной» науки (по Т.Куну); в стадии «революционных изменений» возникает возможность и часто необходимость критического пересмотра некоторых постулатов, формирующих научную дисциплину. Возможно, мы на пороге нового исторического «разлома» — осознания себя как цивилизации, нового обозначения «мы» и «другие»; мы на пороге нового восприятия человеком себя самого в потоке стремительных социальных изменений — «текущей современности» (по З.Бауману), в потоках которой нельзя не видеть множество ее неоднозначных проявлений (глобализация и диверсификация человеческих ресурсов, цифровизация, Z-поколение и пр.), требующих регулярных дискуссий и проведения методологического

аудита. Новое видение нашей дисциплины и наших задач должны сочетаться с поисками и формированием новых методических и методологических средств, в большей степени отвечающих нарастающим изменениям.

Цель исследования: историко-теоретический анализ методологических, методических и организационных аспектов проведения научно-исследовательских работ (НИР) и научно-практических работ (НПР) в современных организациях. *Предмет исследования:* методологический статус и практика использования принципов в современной отечественной психологии. В процессе исследования применялись *методы* — анализ научной литературы, рефлексия опыта научной и практической работы в разных сферах профессиональной деятельности. *Гипотезы исследования:* 1. Общенаучные принципы, транслируемые из других научных дисциплин, ограниченно отражают сущностные свойства психического. 2. Вследствие эволюции социальных объектов и научных дисциплин содержательное наполнение принципов должно регулярно подвергаться методологической рефлексии и корректироваться.

1. Факторы эволюции научных дисциплин и типы объяснения. Методологи и ведущие ученые выделяют несколько факторов в эволюции научных дисциплин — ее собственную логику развития, историческую ситуацию и социальные контексты, особенности социального запроса (социального «заказа»); три названные составляющие исторически изменяются; они взаимосвязаны. Предмет, методы науки, типы мышления, методологемы и идеологемы — должны периодически подвергаться критическому анализу методологами и ведущими учеными, уточняться, дополняться, изменяться. Согласимся, что изначально «...предмет психологии был задан слишком узко» [3, с. 8]; что наши методы «вырастают» из результатов исследований; что «Методология психологической науки ... не является устоявшейся, сформировавшейся теорией» [2, с.173]; что методы исследования включают в себя несколько уровней (идеологический, предметный и процедурный) [2; 4; 5; 10; др.], роль и следствия которых должны учитываться в организации и проведении конкретных НИР и НПР [6; 8]. Напомним, что в эволюции научных дисциплин есть сравнительно спокойные и революционные фазы борьбы и смены научных парадигм (по Т.Куну) и что есть разные типы рациональности (по М.К. Мамардашвили, по В.С. Степину) — типы научного мышления, что методы науки (от греч. *méthodos* — путь познания) ученые трактуют как систему процедур, приёмов и операций практического или теоретического освоения действительности, как совокупность образцов деятельности, регулятивных принципов, способов обоснования и пр., которыми ученые руководствуется в своей деятельности. Очевидно, что все «образцы» эволюционирующей науке также должны исторически пересматриваться и при необходимости заменяться более адекватными реальности и решаемым задачам.

2. Дисциплинарные принципы как императивы организации НИР и НПР. «Отправной точкой» данной работы стал ряд критических суждений и конструктивных предложений отечественных методологов [2; 3; 10; др.]. В частности, в цикле наших работ [6; 7; 8; др.] предпринимались попытки осмысления тезиса В.А.Мазилова о необходимости — наряду с работой методологов — соучастия, содействия, дополняющих построений фрагментов методологии со стороны полевых исследователей, образно — о дополнении методологии «сверху»

методологией «снизу» [2]. В отношении видения принципов отечественной психологии отметим их, несомненно, важную позитивную роль в конструировании и развитии науки, но, вместе с тем, признаем, что с учетом исторической эволюции научной дисциплины, и они — принципы — также должны подвергаться методологической рефлексии на каждом этапе развития психологии [7; 8; 9].

В логике задач нашего анализа выделим четыре, наиболее часто и сходно представленных в разных литературных источниках: *принцип детерминизма, развития, единства сознания и деятельности (формирования и развития психики в деятельности, единства субъекта и деятельности), системности*. Незыблемый статус наших принципов поддерживается до настоящего времени латентно присутствующим мега-постулатом, мега-принципом Эд. Шпрангера (1882–1963) «psychologica — psychological» (объяснять психическое через психическое), вероятно, «наследующим» такое же жесткое требование, ранее выдвинутое Эм. Дюркгеймом (1858–1917) «объяснять социальное социальным». После принятия многими учеными этих мега-постулатов прошло более столетия, в продолжении которого наша дисциплина сильно изменилась. Насколько конструктивными регуляторами остаются названные выше четыре принципа?

С учетом нашего опыта проведения НИР и НПР в современных организациях [6; 7; 8], видится необходимость критического аудита содержания наших постулатов. В качестве примера выделим один из них — принцип системности. Обратим внимание на то, что первоначально этот принцип в психологии выступал в форме прямой трансляции на психическое общих положений и понятийного аппарата ОТС (общей теории систем). При высокой значимости принцип системности активно развивается (как общенаучная методология, как инструментарий научных дисциплин); в психологии он также периодически критически анализируется и обсуждается. Обратимся к одной из последних работ А.В. Карпова: «...реализация принципа системности по отношению к психологической проблематике является весьма перспективной, а в целом ряде случаев — настоятельно необходимой... Вместе с тем, он нередко уже не приводит к ощутимым результатам... трудности и проблемы его реализации связаны ... с собственными ограничениями самого системного подхода (точнее — его традиционных и ставших классическими и каноническими его вариантов). ... эти причины обусловлены тем, что системный подход — в его современном виде ... не является чем-то полностью сформировавшимся и окончательно развившимся. ... многие недостатки, проявившиеся в ходе его реализации, должны быть поняты не как порожденные его атрибутивными ограничениями, а как обусловленные недостаточным уровнем его собственного развития. ...возможно, сам системный подход (в том виде, в котором он представлен сегодня) не только может, но и должен быть подвергнут дальнейшему развитию и совершенствованию» [1, с. 5].

Заключение. Подводя итоги нашей НИР (ее результаты более развернуто были представлены ранее — [9]) констатируем: статус второго уровня методологии (конкретно-научной методологии) требует уточнения и согласования с особенностями дисциплин и дисциплинарных областей; базовых дисциплинарных принципов немного; в решении научных задач психологи используют разные наборы принципов; четыре базовых принципа (детерминации, развития, системности, единства сознания и деятельности) как целое в НИР используются редко;

их содержательное наполнение варьирует в зависимости от задач НИР; имеет место тенденция разделения принципов дисциплины на два уровня — общепсихологические и частные, особенные; либо четырех базовых принципов избыточно много для проведения конкретного исследования конкретным ученым, либо они нечетко содержательно определены; три из четырех анализируемых принципов (детерминизма, развития, системности) отражают ограниченный интервал возможных изменений психического. Постулат конца XIX в.: «psychologica — psychological», — выступает требованием, в настоящее время ограничивающим возможности изучения психического.

Литература

1. Карпов А.В. Виртуальные качества в генезисе субъективного времени // Психологический вестник. – 2024. – № 1(58). – С. 5–17.
2. Мазилов В.А. Методология психологической науки: история и современность. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 419 с.
3. Мазилов В.А. Предмет психологии. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. – 175 с.
4. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический тип рациональности. – М.: Азбука, 2010. – 288 с.
5. Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
6. Толочек В.А. Психология труда. 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2018. – 480 с.
7. Толочек В.А. Возможные измерения феномена «способности»: открытые вопросы // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2024. – Т. 21. – № 1 – С. 144–166. DOI: 10.17323/1813-8918-2024-1-144-166
8. Толочек В.А. Технологии профессионального отбора. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 253 с.
9. Толочек В.А. Принципы отечественной психологии: pro et contra. Часть 1 // Ярославский педагогический вестник. – 2025. – № 1(142). – С. 113–128. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-113>.
10. Юревич А.В. Психология и методология. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 312 с.

<https://doi.org/10.29003/m4838.978-5-317-07492-0/82-87>

Гибридное обучение: реальный педагог и преподаватель-бот в образовательном процессе

Файзуллаева Елена Дмитриевна,

*кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия
elenfaiz@mail.ru*

Сошенко Инесса Игоревна,

*кандидат педагогических наук, заместитель директора по информационно-методической работе МАОУ ДО ДЮЦ «Звездочка» г. Томска, г. Томск, Россия
sii2007@yandex.ru*

Аннотация. Гибридное обучение стало нормой образовательной практики в системе высшего образования. Стремительное развитие цифровых технологий и генеративного искусственного интеллекта создают беспрецедентные возможности для поддержки обучения и преподавания образовательными инструментами на основе технологий искусственного интеллекта, включая чат-ботов. В статье приведены возможности сопровождения обучающегося преподавателями-ботами в интерактивной среде тренажёра «Аристотель».

Ключевые слова: гибридное обучение, искусственный интеллект, преподаватель дисциплины, преподаватель-бот, студенты.

Необходимость фасилитации процесса «системостроения» требует от современной образовательной практики новых методических решений, отвечающих всей целостной организации метасистемного подхода к психолого-педагогическому сопровождению формирования языковой компетентности. Предложенный вариант решения обозначенной проблемы с позиций методологии метасистемности может стать основой для возникновения новых областей теории и практики языкового обучения.

Литература

1. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «Модэк», 2002. – 288 с.
2. Кабардов М.К. Языковые способности: Психология, психофизиология, педагогика. М.: Смысл, 2013. – 399 с.
3. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и когнитивных способностей и компетенции // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34–49.
4. Карпов А.В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности: монография. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2018. – 744 с.
5. Карпов А.В. Психология сознания: Метасистемный подход: монография. – М.: РАЦ, 2011. – 1088 с.
6. Карпов А.В., Чернов Д.Н. Структурная организация языковой компетентности // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 6. – С. 132–139.
7. Карпов А.В., Чернов Д.Н. Функциональная организация языковой компетентности с точки зрения метасистемного подхода // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2024. – Вып. 3(55). – С. 112–123.
8. Хомский Н. Язык и мышление. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 121 с.

<https://doi.org/10.29003/m4938.978-5-317-07492-0/559-561>

Педагогическая интенциональность учителя как фактор развития я-концепции школьников

Чернявская Валентина Станиславовна,

*доктор педагогических наук, профессор психологии, профессор кафедры общей и юридической психологии, ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет»,
Владивосток, Россия
valstan13@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена профессионализму педагога. На основании теории педагогических способностей Н.А. Аминова и разработок автора статьи показано, что педагогическая интенциональность, как сущностный компонент педагогической направленности, который отражает через анализ речи значимость ученика и его развития для самого учителя, позволяет ученику развивать представление о своих способностях.

Ключевые слова: педагогическая интенциональность, учитель, способности, речь, ученик.

Pedagogical intentionality of a teacher as a factor in the development of students' self-concept

Chernyavskaya Valentina Stanislavovna,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Psychology, Professor of the Department of General and Legal Psychology, Vladivostok State University,
Vladivostok, Russia*

Abstract. The article is devoted to the professionalism of a teacher. Based on the theory of pedagogical abilities by N.A. Aminov and the author's research, it is shown that pedagogical intentionality, as an essential component of pedagogical orientation, which reflects the significance of the student and their development for the teacher through the analysis of speech, allows the student to develop an understanding of their own abilities.

Keywords: pedagogical intentionality, teacher, abilities, speech, student.

Личность и деятельность учителя — стратегически важные факторы развития общества и государства. Характеристики учителя изучаются в психологии достаточно давно. В существенной мере приблизились к пониманию структуры личностно-профессиональных способностей педагога Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина и ряд других ученых. Н.В. Кузьмина показала как связаны способности педагога и его учеников [4]. Особый вклад в определение главных компонентов педагогических способностей внес Н.А. Аминов. Его концепция главных компонентов педагогических способностей имеет комплексный характер, основанный на анализе личностно-профессиональных качеств учителей- победителей конкурсов профессионального мастерства [1]. Базовым модулем разработанной модели главных компонентов педагогических способностей является рефлексивный модуль, который отражает комплекс способностей к рефлексии собственного опыта, интенциональности- как знания и реализации в своей профессиональной деятельности целей образования и специальных способностей- ресурса противостояния профессиональному выгоранию [1].

Работая совместно с Н.А. Аминовым над проблематикой педагогического профессионализма, автор статьи показала, что педагогическая интенциональность является сущностным компонентом педагогической направленности педагога, который показывает, что для педагога предметом его профессиональной деятельности является ученик, его способности, субъектный опыт [2]. Именно это говорит о реализации целей образования. Диагностичной в этом контексте является речь учителя. Анализ речи учителя диагностичен для понимания его педагогической интенциональности. Т.Н. Ушакова в своих трудах показала, что интенция, как материализация устремлений и действий человека выражается через речь [5]. Процедура интен-анализа позволяет определить план намерений педагога и выявить соответствие интенций целям образования [3]. Влияние высокого уровня педагогической интенциональности на развитие учеников косвенно проверялась в рамках целого ряда исследований [6, 7, 8, 9 и других].

Гипотеза о том, что у педагогов с высокой педагогической интенциональностью ученики чаще включают в состав своей Я-концепции категории способностей, проверялась в рамках повышения квалификации учителей. На первом этапе проходила диагностика педагогической интенциональности. В исследовании приняли участие 96 учителей, проходящих программы повышения квалификации в ПК ИРО г. Владивостока. Применялся экспертный метод, три эксперта анализировали тексты эссе учителей на тему «Цели образования», результаты были проверены с помощью коэффициента Альфа (α) Кронбаха, составила 0,76, что говорило о приемлемом уровне согласованности мнений экспертов. Результаты отражали преобладание низкого и среднего ее уровня, однако сравнение данных 2023–2024 и 2007 годов показали некоторый ее рост. Анализ результатов показал существенное сокращение количества показателей низкого уровня педагогической интенциональности у педагогов.

Полученные данные позволили разделить выборку на три группы по уровню педагогической интенциональности, в группу с высоким уровнем педагогической интенциональности вошли 22 учителя, со средним — 43, с низким — 31. Далее учителя согласились провести исследование со своими учениками 11 классов, которые выбрали их предмет для сдачи единого государственного экзамена (ЕГЭ) и отправить результаты по электронной почте, цель исследования учителям была неизвестна. Ученикам предлагалось написать эссе на тему: «Кто я и кем хочу стать», результаты эссе позволяли судить о включенности представлений о собственных способностях в Я-концепцию школьников в контексте их профессионализации. Также написание эссе является рефлексивной практикой самораскрытия своих способностей для себя. Выводы, которые сделаны по результатам анализа эссе учеников учителей трех групп показали нижеследующие результаты.

1. У учеников, чьи учителя демонстрировали высокий уровень интенциональности, значимо чаще включены в структуру Я-концепции представления о специальных способностях, по сравнению с учениками, чьи учителя проявляют средний и низкий уровень педагогической интенциональности ($\alpha=0,01$).

2. У учеников, чьи учителя демонстрируют низкий уровень интенциональности значимо чаще в структуру Я-концепции не входят представления о собственных способностях ($\alpha=0,05$).

Литература

1. Аминов Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–17.
2. Аминов Н.А. Новые принципы современной дидактики / Н.А. Аминов, В.С. Чернявская; Владивостокский университет экономики и сервиса. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2019. – 228 с.
3. Интент-анализ: основания, процедура, опыт использования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – 151 с.
4. Кузьмина Н.В. Одаренность педагогов как фактор развития способностей у учащихся // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 20–26.
5. Ушакова Т.Н. Природа осмысленности слова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. – 248 с.
6. Чернявская В.С., Дудко В.В. Педагогическая интенциональность в профессиональной деятельности учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 8. – С. 58–62; 20.
7. Чернявская В.С., Екинцев В.И., Свириденко Е.И. Педагогическая интенциональность как компонент направленности современного учителя: теория и метод // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 9 (сентябрь). – С. 147–162. URL: <http://e-koncept.ru/2023/231088.htm>.
8. Чернявская В.С., Мишарева А.Е. Педагогическая интенциональность учителя и ее влияние на учебную мотивацию учеников начальной школы // Азимут научных исследований: педагогика и психология.
9. Chernyavskaya V., Dudko V. Teacher's intentionality as basis for self-disclosure of students's capabilities // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, IFTE. – 2019. – 5th International Forum on Teacher Education. URL: <https://doi.org/1015405/epsbs.2020.01.27>

Литература

1. Александров Ю.И., Брушлинский А.В., Судаков К.В., Умрюхин Е.А. Системные аспекты психической деятельности / Под общей ред. акад. РАМН, проф. К.В. Судакова. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – С.49
2. Анохин, П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1973. – 61 с.
3. Брушлинский А.В. Субъектно-деятельностная концепция и теория функциональных систем // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С. 110–122.
4. Громакова, В.Г. Перспективы комплексного нейросоциологического исследования социального поведения // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 982.
5. Мазилов, В.А. Методология психологической науки: История и современность. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 419 с.
6. Мазилов, В.А. Предмет психологии: принцип целостности и анализ «по единицам» // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 2. – С. 48–56. DOI .25586/RNU.NET.20.02.P.48.
7. Семенова, Н.А. Жизненная успешность личности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации: концептуальное обоснование и структурно-функциональная организация // Прикладная психология и педагогика. – 2024. – Т. 9. – № 2. – С. 64–81. DOI 10.12737/2500-0543-2024-9-2-64-81.
8. Слепко, Ю.Н. Проблемы интеграции в современной психологической науке // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2024. – № 7. – С. 464–470. DOI 10.33910/herzenpsyconf-2024-7-65.
9. Судаков, К.В. Информационные аспекты системной организации психической деятельности // Вестник Российской академии медицинских наук. – 2012. – Т. 67. – № 8. – С. 53–56. DOI 10.15690/vramn.v67i8.350.
10. Шустов, Д.И. Жизненный сценарий в свете теории функциональных систем П.К. Анохина (в поиске точек соприкосновения психологии, психиатрии и психофизиологии) / Д.И. Шустов, И.А. Федотов, С.А. Новиков // Российский медико-биологический вестник имени академика И.П. Павлова. – 2013. – Т. 21. – № 3. – С. 172–176.

<https://doi.org/10.29003/m4860.978-5-317-07492-0/173-180>

Юбилейные научные доклады ведущих советских психологов как источник историко-психологического знания

Стоюхина Наталья Юрьевна,

кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия
natast0@rambler.ru

Журавлев Анатолий Лактионович,

академик РАН, профессор, научный руководитель ФГБУН Института психологии РАН, Москва, Россия
alzhravlev2018@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются тексты юбилейных научных докладов ведущих советских психологов — Б.Г. Ананьева, Г.С. Костюка, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Раевского, Б.М. Теплова, написанные к 30-летию советской власти. Недавняя победа в Великой Отечественной войне придала дополнительную значимость этому юбилею. В совокупных докладах ученых встает объемное изображение послевоенной советской психологии, насыщенное именами, научными достижениями и проблемами. Требуется подробное изучение текстов, так как существует необходимость объяснения методологического поворота в психологии, случившегося на «павловской» сессии 1950 г.

Ключевые слова: история психологии, 30 лет советской психологии, Великая Отечественная война, Б.Г. Ананьев, Г.С. Костюк, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Раевский, Б.М. Теплов.

Anniversary scientific reports of leading soviet psychologists as a source of historical-psychological knowledge

Stoyukhina Natalia Yurievna,

PhD, Associate professor, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod,

Nizhny Novgorod, Russia

Zhuravlev Anatoly Laktionovich,

Academician of RAS, Professor, Scientific Adviser, Institute of Psychology RAS, Moscow, Russia

Abstract. This article analyzes the texts of anniversary scientific reports by leading Soviet psychologists — B.G. Ananyev, G.S. Kostyuk, S.L. Rubinstein, A.N. Raevsky, and B.M. Teplov — written for the 30th anniversary of Soviet power. The recent victory in the Great Patriotic War added additional significance to this anniversary. The combined reports of these scientists provide a comprehensive picture of post-war Soviet psychology, replete with names, scientific achievements, and problems. A detailed study of the texts is required, as there is a need to explain the methodological shift in psychology that occurred at the 1950 Pavlov session.

Keywords: history of psychology, 30 years of Soviet psychology, Great Patriotic War, B.G. Ananyev, G.S. Kostyuk, S.L. Rubinstein, A.N. Raevsky, B.M. Teplov.

Обычно научные доклады, опубликованные к большим историческим датам, не пользуются большой популярностью у психологов, так как считается, что они содержат официальную информацию, тщательно выверенную, ориентированную на властные структуры, одним словом, далекую от реальной ситуации. Тем не менее, первый опыт изучения двух выступлений ведущих советских психологов — Б.Г. Ананьева и Б.М. Теплова [5] — дает повод усомниться в общепринятой точке зрения и обратить пристальное внимание на специальный поиск подобных текстов.

1947 г. был важным годом для советской психологии: с одной стороны, всего два года, как закончилась война победой советского народа, темы войны и победы были очень «живыми», эмоциональными, все еще находились в центре обсуждения, с другой, страна праздновала 30 лет советской власти. Недавняя победа придала больше триумфа и возвышенной риторики упомянутому празднованию 30-летия Октябрьской революции, что видно во всех выступлениях того времени, и эти два больших события будто слились в одно еще большее. Поэтому мы решили продолжить анализ текстов [Там же], написанных известными психологами в 1945–1947 гг., таких как статьи С.Л. Рубинштейна [12, 13], вышедших в 1945 г. и носивших характер подведения итогов, и статьи Б.Г. Ананьева [1, 2], Г.С. Костюка [8], А.Н. Раевского [11] и Б.М. Теплова [16].

Называя этих ученых наиболее известными в советской психологии, имеется в виду, что:

Борис Герасимович Ананьев (1907–1972) — заведующий кафедрой психологии ЛГУ (1944), доктор психологических наук; член-корреспондент АПН РСФСР (1945);

Григорий Силович Костюк (1899–1982) — профессор Киевского государственного педагогического института (1935 г.), член-корреспондент Академии педагогических наук РСФСР (1947 г.), директор научно-исследовательского Института психологии УССР (1945);

Сергей Леонидович Рубинштейн (1889–1960) — лауреат Сталинской премии, создатель кафедры (1942 г.) и отделения психологии при философском факультете МГУ (1943 г.) и сектора психологии Института философии АН СССР (1943 г.), член-корреспондент АН СССР (1943 г.), действительный член АПН РСФСР (1945 г.);

Александр Николаевич Раевский (1890–1971) — профессор (1925), заведующий кафедрой психологии в Киевском университете (1945 г.). Начав преподавать психологию в университете с 1917 г., он стал известен как автор трудов по методологии психологической науки, психологии личности и речи. В студенчестве Раевский занимался в семинарии В.В. Зеньковского вместе с Д.И. Чижевским, В.Ф. Асмусом; его учениками стали Г.С. Костюк, П.Р. Чамата, Д.Ф. Николенко и др.

Борис Михайлович Теплов (1896–1965) — заместитель директора Института психологии в Москве, действительный член АПН РСФСР (1945).

В настоящее время психологи имеют представление о деятельности советских психологов в годы Великой отечественной войны благодаря трудам историков психологии [3; 6; 7; 9; 10; 14 и др.]. Несмотря на весьма неполные сведения о научно-организационной деятельности в психологии в виде сессий и конференций, все же можно упомянуть:

- научную сессию, посвященную 125-летию Ленинградского университета (20.11 – 09.12.1944 г.), где среди 210 докладов различных научных направлений прозвучал доклад Б.Г. Ананьева «Характерные черты русской психологии»;

- сессию Академии педагогических наук РСФСР (20–21.11.1944 г.), посвященную теме «Самобытность и оригинальность русской педагогики и психологии»;

- научную конференцию по вопросам психологии речи (6–8 января 1945 г.), организованную научно-исследовательской лабораторией Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена;

- конференцию, посвященную развитию рефлексорной концепции в физиологии, психологии и клинике (20–22.01.1945 г.).

В том же 1945 г. вышли две важные статьи С.Л. Рубинштейна, знаменующие собой подведение своеобразных промежуточных итогов: «Проблема деятельности и сознания в системе советской психологии» и «Пути и достижения советской психологии (О сознании и деятельности человека)». Если статья была опубликована в печатном органе Президиума Академии наук СССР — «Вестнике Академии наук СССР» [13], то сборник исследований кафедры психологии МГУ «Движение и деятельность» заслуживает того, чтобы сказать о нем особо [12].

Термин «деятельность» был вынесен в заголовок сборника, и редактор — С.Л. Рубинштейн, обозначив проблему деятельности как общепринципиальную и специальную, подчеркнул, что она «является основным носителем и выразителем принципиальных тенденций, определяющих построение системы советской психологии» [12, с. 3]. Восемь статей сборника — восемь фокусов зрения на деятельность от ведущих ученых: «Проблема деятельности и сознания в системе советской психологии» С.Л. Рубинштейна, «К вопросу о природе и динамике координационной функции» Н.А. Бернштейна, «Психологическое исследование движений после ранения руки» А.Н. Леонтьева, «Навык и действие»

Е.В. Гурьянова, «К вопросу о практическом мышлении (Опыт психологического исследования мышления полководца по военно-историческим материалам)» Б.М. Теплова, «Психология работы актера над образом» П.М. Якобсона, «Передовые традиции русской истории» Б.Г. Ананьева. Очевидна логика сборника — психофизиология *движения* как первое звено в системе психологического анализа *деятельности* — практика конкретного исследования по восстановлению трудоспособности бойцов, «новые установки подлинного психофизического *движения*» [Там же, с. 4] — роль центральных механизмов *движения* на клиническом патологическом материале — реализация в проблеме *навыка* (навык — основное поле борьбы механистических тенденций бихевиоризма) основных тенденций советской психологии — особенности практического мышления на основе анализа *деятельности* полководца и требований, исходящих от нее, к мышлению — процесс становления сценического образа в творческой *деятельности* актера (внутренняя *деятельность* актера vs внешнего сценического *действия*) — «значение личностных и мотивационно-действенных моментов в русской психологии» [Там же, с. 5]. Сборник имел уникальное методологическое значение.

После победы в ВОВ наука психология словно получила второе дыхание:

I Научная конференция психологического отделения философского факультета Ленинградского ордена Ленина государственного университета (07–09 июля 1945 г.);

II Научная конференция психологического отделения философского факультета Ленинградского ордена Ленина государственного университета (20–21 июня 1946 г.);

Совещание кафедр педагогики, психологии и методики московских педагогических институтов, посвященное обсуждению вопроса о повышении идейного и теоретического уровня учебной и научной работы по педагогическим наукам в педвузах в связи с решением ЦК ВКП(б) о литературе и искусстве (10–19 декабря 1946 г.);

Всероссийское совещание кафедр педагогики, психологии и методики педагогических и учительских институтов (04–05 июля 1947 г.);

Университетская психологическая конференция (01–05 октября 1947 г.).

Осенью 1947 г. крупнейшие психологи выступили с научными докладами в честь 30-летия советской власти: А.Н. Раевский — на конференции в ЛГУ, проходившей с 1 по 5 октября с докладом «30 лет развития психологической науки на Советской Украине» [11], 13 октября Б.М. Теплов — с докладом «Советская психологическая наука за 30 лет» [16], 12 декабря Б.Г. Ананьев — «Тридцать лет советской психологии» [1, 2].

Таким образом, мы попытаемся проанализировать все вышеназванные тексты, но не путем сравнения, находя общее и различное, напротив, путем синтеза, с целью получения общей картины, «среза» состояния психологии в середине 1940-х гг. в стране, недавно завершившей войну.

После традиционных слов об изменениях в советской психологии, обусловленных победой Октябрьской революции, все авторы писали о современном им состоянии науки.

Ученые отмечали, что 1937–1941 гг., т.е. после Постановления 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов» в советской психологии

начался подъем науки, «выражающийся как в разработке важнейших теоретических проблем психологической науки, так и в значительном количестве оригинальных конкретных исследований, открывающих новые явления и закономерности развития психики и сознания» [1, с. 51], объясняя успех «достигнутым к этому времени теоретическим единством» [Там же]. Война нанесла серьезный урон кадровому составу советской науки и психологии, в частности. Ананьев назвал имена погибших коллег: Л.М. Шварц, П.О. Эфрусси, А.П. Болтунов, А.А. Толчинский, Н.Г. Гусев.

Как отмечали все авторы — Б.Г. Ананьев, Г.С. Костюк, А.Н. Раевский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов — война не остановила поступательного движения в развитии психологии, именно в эти сложные годы открылись Академия педагогических наук с отделением психологии, отделение психологии Ленинградского филиала АПН, созданы новые республиканские институты психологии: Институт психологии Академии наук Грузинской ССР (Тбилиси), Институт психологии в Киеве. Создан сектор психологии в Институте философии Академии наук СССР, крупная кафедра психологии в Академии общественных наук при ЦК ВКП(б); открылись психологические отделения на философских факультетах в Московском, Ленинградском, Киевском и Тбилисском университетах, а также отделения логики и психологии во многих университетах и педагогических институтах.

Сразу после победы психологи стали готовиться к школьному преподаванию психологии, была введена дисциплина «Психология» во все средние школы СССР, обеспеченная первым советским школьным учебником профессора Б.М. Теплова.

Какие же научные проблемы решали советские психологи в 1940-е гг.? И другой вопрос: в решение каких проблем они внесли новое содержание?

Б.Г. Ананьев выделил новую для советской психологии проблему — проблему движения, действия и деятельности [1, с. 54], в разработке которой значительным достижением стали: «учение Бернштейна об уровнях афферентации движений, работы Леонтьева, Запорожца, Геллерштейна, Гальперина и других, посвященные качественному своеобразию действий как определенных движений, общая концепция С.Л. Рубинштейна о психологическом строении деятельности» [Там же]. Действительно, важной публикацией стала работа С.Л. Рубинштейна «Пути и достижения советской психологии», имевшая подзаголовок «О сознании и деятельности человека». Работа имела большое философское и методологическое значение. Рубинштейн обосновывал каждый успешный шаг советской психологии историческим естественно-научным контекстом, идущим от И.М. Сеченова, который «выступал против «обособителей» психического, и проложил свой путь для ее разрешения» [13, с. 67]. Советские психологи решили эту задачу, вскрывая единство психики и деятельности (поведения) в процессе развития и намечая пути — в области психофизиологии движения и ощущения — для построения подлинного единого психофизического исследования, которое «соотносило бы психологические и физиологические данные в едином контексте; ... разрабатывая новое учение о сознании и непосредственно связанное с ним новое учение о психологическом содержании и строении деятельности» [Там же, с. 68]. Рубинштейн так объяснил методологический принцип, ставший ведущим

в советской психологии на десятилетия: «единство сознания и деятельности — не механическое тождество, а живое, подвижное динамическое единство.... оно выражается в том, что сознание и психические свойства человека, черты его характера, его способности в его деятельности не только проявляются, но и формируются. ... По мере того, как человек, объективно реализуясь, воплощает себя в продуктах своего труда, он через это растет и формируется» [12, с. 11].

В результате содружества с физиологами и благодаря трудам И.П. Павлова, А.А. Ухтомского, В.М. Бехтерева, И.А. Орбели, И.С. Бериташвили, К.М. Быкова и других ученых, советские психологи, объединив психофизическую проблему и проблему развития, с привлечением метода диалектики в нервно-психических взаимоотношениях, продолжили исследования по эволюционной психологии, особенно по психологии антропоидов (Н.Н. Ладыгина-Котс, Н.Ю. Войтонис, Г.З. Рогинский и др.), а также исследования в области детской психологии (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн и его сотрудники, А.А. Люблинская и др.) [1, с. 54]. Как писал С.Л. Рубинштейн, «в учении о развитии вскрывается определяющая роль образа жизни в развитии психики и выявляется, что психофизические функции и психические процессы формируются и развиваются внутри конкретных форм поведения и в зависимости от них; возникая в процессе эволюции из потребностей поведения, новые формы психики в свою очередь обуславливают новые формы поведения» [13, с. 70].

Г.С. Костюк также не обошелся без упоминания важности трудов И.П. Павлова, Л.А. Орбели, К.М. Быкова, П.К. Анохина и других воспитанников Павловской школы, внесших «много нового в психологическую науку, равно как и опыты Беритова и его сотрудников (Тбилиси) и целого ряда других наших физиологов и неврологов» [8, с. 59]. Пожалуй, именно Г.С. Костюк впервые после «рефлексологической дискуссии» и более, чем 15-летнего забвения, назвал имя В.М. Бехтерева, да еще в контексте изучения мозговой деятельности: «Материалистической разработке вопросов психологии успешно служат труды академика Бехтерева, которые обогатили не только нашу, но и мировую неврологию и психологию, а также клинко-психологические исследования, широко развернувшиеся у нас в последнее десятилетие. <...> они по-новому выясняют механизмы процессов чтения, письма, счета, ломая давно устаревшие, хоть и теперь еще provozглашаемые классическими схемы Меймана, Лая и других буржуазных авторов. Они вносят новое в решение вопроса о локализации психических процессов в коре больших полушарий головного мозга, в частности выясняют роль вторичных и третичных ее зон в интеграции различных видов психической деятельности (А.Р. Лурия и др.)» [Там же, с. 61].

Б.М. Теплов описал размах работ по педагогической психологии в рамках нового подхода к проблемам психологии мышления в исследованиях мыслительной деятельности учащихся в конкретных условиях учебной работы: при запоминании учебного материала (А.А. Смирнов), при решении арифметических и алгебраических задач (П.А. Шеварев, Н.А. Менчинская), и проблемы конкретных видов школьных навыков (Л.М. Шварц, Т.Г. Егоров — о навыке чтения, Е.В. Гурьянов — о каллиграфической стороне навыка письма, Л.И. Божович, Д.Н. Боголюбский — о навыке орфографии) [16, с. 25]. Он отметил отставание в разработке вопросов воспитания: «лишь в последнее время эти вопросы

воспитания воли, характера, моральных чувств стали действительно в центр внимания советских психологов (работы Н.Д. Левитова, В.Н. Колбановского и других)» [Там же].

Теоретические изыскания позволили советским психологам создать «оригинальную концепцию умственной деятельности в свете ленинской теории отражения» [1, с. 54], и в исследованиях С.В. Кравкова, Б.М. Теплова, К.Х. Кекчеева, Б.Г. Ананьева, В.Н. Осиповой, Д.Г. Элькина, В.И. Кауфмана, Л.А. Шварц и других эта проблема получила новое освещение, значимое для целого ряда практических областей жизни. Прежде всего, они исследовали особенности ощущения как «субъективного образа объективного мира», зависимость ощущений от отражаемого объекта и его свойств, познавательное значение различных видов ощущений, взаимодействие различных ощущений, зависимость чувствительности от субъекта, его общего состояния, направленности, его деятельности и сноровки в ней, отношение субъекта к решаемому в процессе этой деятельности заданию и т.п. (С.В. Кравков, Б.Г. Ананьев, Г.Х. Кекчеев и др.). Здесь были разработаны по-новому вопросы психологии восприятия (В.А. Артемов и др.), в частности, восприятия цветов, форм, величин, восприятия времени (Д.Г. Элькин и др.), музыки (Б.М. Теплов). Вопросы внимания были подробно изучены в трудах Н.Ф. Добрынина и физиологически обоснованы в опытах академика И.П. Павлова и академика А.А. Ухтомского. Много нового внесли советские психологи в изучение психологии памяти: их работами доказана несостоятельность устаревшей ассоциативной концепции памяти, показана роль смысловых связей в работе памяти, процессов мышления при запоминании (П.П. Блонский, А.А. Смирнов и др.), выяснены подробнее процессы репродукции (Л.В. Занков), зависимость запоминания от мотивов деятельности (П.И. Зинченко), особенности хранения и забывания запомненного и т.д. [8, с. 61]. А.Н. Раевский дополнил: существенный вклад в разрешение проблем ощущений и восприятий внесли одесские психологи, работавшие над психологией восприятия времени (докторская диссертация проф. Элькина и работы его сотрудников Медведева, Шапиро, Херсонского), в работах Барановского из Киевского института психологии по вопросам психологии слуховых ощущений по-новому ставится исследование интонационной чувствительности [11, с. 21].

История психологии как научная отрасль начала развиваться перед самой Великой отечественной войной, точнее, она обозначилась в исследованиях, в первую очередь, Б.Г. Ананьева: «в трудах советских психологов впервые раскрывается история борьбы материализма с идеализмом в истории психологии, классовое содержание психологических концепций и истоки кризиса современной буржуазной психологии (С.Л. Рубинштейн, Теплов и др.). Заново создана за последнее десятилетие история русской психологии (Ананьев, Рыбников и др.)» [1, с. 54].

В заключение отметим, что важным итогом методологических исканий советской психологии стали слова С.Л. Рубинштейна: «на основе преодоления «обособления» психологического осуществляется в отношении нашей психологии «одействование» науки» [13, с. 84].

В рамках данной статьи невозможно охватить весь масштаб проанализированных 5-ти работ, которые, по форме, являясь докладами, написаны «к дате» —

к победе в Великой Отечественной войне и 30-летию Октябрьской революции, по существу же представляют собой историко-методологические и историко-психологические исследования, включающие множество имен ученых, решаемых ими задач, оценок сделанного. Подробное изучение текстов — впереди, и это необходимо, так как требует понимания и объяснения методологический поворот в психологии, случившийся на «павловской» сессии 1950 г., то есть буквально через три года [4, 15].

Литература

1. Ананьев Б.Г. Тридцать лет советской психологии // Советская педагогика. — 1947. — № 11. — С. 41–55.
2. Ананьев Б.Г. Успехи советской психологии. Стенограмма публичной лекции, прочитанной 12 декабря 1947 г. — Л.: Лениздат, 1948. — 24 с.
3. Елисеева И.Н., Дьячук К.И. Развитие отечественной психологии в годы борьбы с фашизмом // Военно-исторический журнал. — 2021. — № 6. — С. 30–33.
4. Журавлев А.Л., Стоюхина Н.Ю. «Павловская» сессия глазами психологов (к 70-летию проведения) // Научные труды Московского гуманитарного университета. — 2020. — № 5. — С. 4–12.
5. Журавлев А.Л., Стоюхина Н.Ю., Теплов Б.М. и Ананьев Б.Г. в юбилейных докладах к тридцатилетию советской психологии // Международная конференция, посвященная 125-летию со дня рождения Б.М. Теплова «Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм» / Под ред. М.К. Кабардова, Ю.П. Зинченко, А.К. Осницкого. — М.: ПИ РАО, 2021. — С. 73–77.
6. Каничева Р.А., Ярмоленко А.В. Ленинградские психологи в годы войны // Психологический журнал. — 1985. — Т. 6. — № 6. — С. 3–7.
7. Кольцова В.А., Олейник Ю.Н. Советская психологическая наука в годы Великой Отечественной войны (1941–1945). — М.: Московский гуманитарный университет; Институт психологии РАН, 2006.
8. Костюк Г.С. Советская психология за 30 лет // Радянська школа. — 1947. — № 5. — С. 55–69.
9. Левченко Е.В. Как работа психологов в годы Великой Отечественной войны повлияла на развитие и судьбу отечественной психологии // Будущее клинической психологии — 2015: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (25 апреля 2015 г.) / Под ред. Е.В. Левченко. — Пермь, 2015. — С. 14–22.
10. Леонтьев А.А. Алексей Николаевич Леонтьев в годы Великой отечественной войны // Вестник МГУ. — 2003. — № 2. — С. 18–31.
11. Раевский А.Н. 30 лет развития психологической науки на Советской Украине // Материалы Университетской психологической конференции 1–5 октября 1947 г. / Под ред. Б.Г. Ананьева. — Л.: Изд-во и тип. Ленингр. гос. ун-та им. А.А. Жданова, 1949. — С. 18–24.
12. Рубинштейн С.Л. Проблема деятельности и сознания в системе советской психологии // Движение и деятельность. Сборник исследований кафедры психологии / Под ред. С.Л. Рубинштейна. Вып. 90. — М.: Издание МГУ, 1945. — С. 6–21.
13. Рубинштейн С.Л. Пути и достижения советской психологии (О сознании и деятельности человека) // Вестник Академии наук СССР. — 1945. — № 4. — С. 67–84.
14. Серова О.Е., Гусева Е.П. Научная жизнь и научные исследования Психологического института в 1941–1945 годах: 70-летию Великой Победы посвящается // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2015. — С. 124–131.
15. Стоюхина Н.Ю., Журавлев А.Л. «Павловская» сессия: новое прочтение // Психологический журнал. — 2021. — Т. 42. — № 5. — С. 49–58.
16. Теплов Б.М. Советская психологическая наука за 30 лет. Стенограмма публичной лекции, прочитанной 13 октября 1947 года в Доме Союзов в Москве. — М.: Изд-во «Правда», 1947. — 32 с.

Обсуждение результатов. По результатам исследования мы сделали вывод о высокой специфичности АПК анализа феномена самоидентификации детей раннего возраста для исследуемого феномена. Мы предполагаем, что чувствительность АПК может быть повышена за счет изменения характеристик метки и ее реалистичности. Помимо этого в полученных данных наблюдается зависимость чувствительности и корреляции проб АПК с Self-recognition mirror test от положения метки, что может быть вызвано фактором последовательности предъявления. Факторный анализ выявил принадлежность результатов исследования при помощи АПК к фактору, связанному с Self-recognition mirror test, что свидетельствует о связанности результатов исследования при помощи АПК с феноменом самоидентификации детей раннего возраста.

Выделенные маркеры самоидентификации, полученные в ходе исследования, выступают потенциалом данной работы в задаче диагностики нормативных и нарушенных траекторий развития методом машинного обучения.

Литература

1. Amsterdam B. Mirror self-image reactions before age two // Dev Psychobiol. – 1972. – P. 297–305.
2. Bayley N. Bayley scales of infant and toddler development. 3-rd ed. – Harcourt Assessment Inc., 2006.
3. Niilo V. Valtakari, Roy S. Hessels, Diederick C. Niehorster, Charlotte Viktorsson, Pär Nyström, Terje Falck-Ytter, Chantal Kemner, Ignace T.C. Hooge A field test of computer-vision-based gaze estimation in psychology // Behavior Research Methods. – 2023. – P. 1900–1915.

<https://doi.org/10.29003/m4834.978-5-317-07492-0/63-67>

Право на неприкосновенность памяти

Нуркова Вероника Валерьевна,

*доктор психологических наук, доцент, профессор РАН, г.н.с., Институт психологии РАН,
в.н.с., РАНХуГС, Москва, Россия
nourkovavv@ipran.ru*

Аннотация. Цифровые следы автобиографической памяти как когнитивной основы личности могут служить материалом для персонализированного моделирования в виде цифровых двойников с использованием ИИ и БЯЗ. В результате реализации таких моделей память становится объектом воздействия дезинформационных технологий. Сложившаяся ситуация проблематизирует достаточность существующей правозащитной базы, ставя вопрос о включении в перечень неотъемлемых прав человека права на неприкосновенность автобиографической памяти.

Ключевые слова: информационное общество, информационная безопасность, автобиографическая память, имплантация воспоминаний, личность, право на неприкосновенность памяти

The Right to Privacy of Memory

Nourkova Veronika V.,

Sc.D. (psychology), Senior Researcher, Institute of psychology of the RAS, RANEPa, Moscow, Russia

Abstract. Autobiographical memory is the cognitive foundation of personality, and its digital traces can be used as input for personalized modeling in digital twins using AI and LLM. As a result, human memory can become a target for manipulation by misinformation technologies.

The expansion of information technology raises questions about the adequacy of the current human rights framework. Consequently, I highlight the need for a novel set of human rights to be promoted, including the right to privacy of autobiographical memory.

Keywords: information society, information security, autobiographical memory, memory implantation, personality, the right to privacy of memory.

Во Всеобщей декларации прав человека, принятой Генеральной Ассамблеей ООН в 1948г., изложены «равные и неотъемлемые» права в гражданской, политической, социальной, экономической и культурной сферах, которыми наделяется каждый представитель вида *Homo sapiens* по факту рождения в человеческой цивилизации. С незначительными вариациями номенклатура данных прав воспроизведена в конституциях большинства государств мира. Однако сквозной характер стремительной экспансии информационных технологий, посягающих на незыблемые прежде границы между объективным и субъективным, внешним и внутренним, публичным и личным, проблематизирует достаточность существующей правозащитной базы.

Атрибутом динамики современного мира является качественная трансформация организации семиотического слоя реальности с проверенной многотысячелетней традицией — иерархической, т.е. в пределе сходящейся к минимальному корпусу легитимизирующих текстов, к плюралистично-гетерархической сети нелинейно связанных квази-мировоззрений. Можно констатировать, что массивное и не поддающееся контролю нарастание объема циркулирующей в обществе информации изменило экологию цивилизации и культурную ситуацию развития современного человека в смысле уникальной и крайне опасной синергии потоков знания и невежества, определенности и неопределенности. Поскольку больше не существует авторитета способного отделить правду от лжи, аутентичный объект от его имитации, пафос определения современного общества как «информационного» может быть значительно снижен правомерностью его параллельной характеристики как «дезинформационного».

Во-первых, дезинформация представляет собой побочный и, по-видимому, неизбежный продукт самоподдерживающегося роста объема противоречивой информации в гетерархичной сетевой цивилизации. Во-вторых, намеренное производство заведомо ложных дезориентирующих сообщений, таких как фальшивые новости (*fake news*) и мошеннические экономические схемы с применением компьютерных технологий, по факту уже превратилось в массовую форму человеческой деятельности. Индикатором серьезной озабоченности общества размахом бизнеса на дезинформации служит принятие разнообразных законодательных актов для решения проблемы информационной (дезинформационной) безопасности. Однако, понятно, что борьба за истинность информации *per se* не имеет смысла. В защите нуждается субъект, которому дезинформация может нанести ущерб. Причем, ущерб не только материальный, но и, в первую очередь, психологический в диапазоне от эмоциональной травматизации до когнитивной инвалидизации. Поэтому мне кажется, что настало время обратить пристальное внимание на проблему когнитивной и личностной безопасности и сопряженных с ними прав. В аналогичном ключе высказываются и ряд современных аналитиков. Например, Иенка и Андорно [3] предлагают вынести на обсуждение право на ментальную неприкосновенность (*the right to mental privacy*), право на

ментальную целостность (the right to mental integrity) и право на психологическую самопротяженность (the right to psychological continuity). По моему мнению, все указанные права имеют прямое отношение к охране личностно-когнитивной структуры автобиографической памяти. Автобиографическая память — это когнитивный субстрат самосознания, Я-концепции, самооценки и переживания себя как протяженного во времени тождественного самому себе субъекта жизненного пути. Автобиографическая память представляет собой систему доступных осознанию автобиографических воспоминаний, объединенных индивидуальным смыслом жизни. Адресация к данной, исключительно человеческой форме памяти не ограничивается ситуациями автобиографической рефлексии, но буквально вплетена в ткань жизни как эксплицитно (когда человек отдает себе отчет в том, что действует с учетом «урока» прошлого), так и имплицитно (без понимания причин эмоциональной и поведенческой реакции на происходящее).

На сегодняшний день, реципиентами дезинформационного воздействия (как спонтанного, так и намеренного) преимущественно являются большие социальные группы (коллективные мнения о политически значимых фигурах и событиях или совокупные финансы жертв криминальных кол-центров). Однако, по мере технологического прогресса, антропологически значимые эффекты дезинформационного взрыва распространяются с макроуровня больших социальных групп на микроуровень отдельного человека. Укажем на несколько наиболее уязвимых мишеней. Немыслимый в доцифровую эпоху поток персональных данных, включая цифровые следы активности в интернете и принудительную фиксацию жизнедеятельности каждого члена общества офф-лайн, открыл возможность моделирования цифровых двойников для персонализированной симуляции будущего поведения высокой степени точности. Таким образом, ИИ на основе анализа больших данных начинает эффективно решать традиционные для психологии задачи прогнозирования, превращая человека во всё более познаваемый и управляемый объект исследования [8]. Вызовы этого «индуктивного поворота» в современной науке еще недостаточно осознаются аналитиками.

Важно отметить, что корпус больших данных наполняется не только материалами, полученными из позиции «от третьего лица», т.е. внешними наблюдениями, но и продукцией «от первого лица» — сетевыми дневниками, размещенными в сети фото и видео записями, личной перепиской. Отсюда, предметом динамического моделирования, в т.ч. с помощью больших языковых моделей (LLM), может стать как объективный, так и субъективный опыт. Причем не только опыт единичных переживаний, но и субъективная автобиографическая история, составляющая ядро личностного уровня функционирования человека (нарративной идентичности).

Убедительно показано, что ряд манипуляций с инцидентными эмоционально насыщенными автобиографическими воспоминаниями вызывают их закономерные изменения, что, в свою очередь, предсказуемо влияет на поведение в реальных жизненных условиях [4, 5]. Согласно полученным эмпирическим результатам, наиболее значимыми факторами высокой эффективности присвоения модифицированных вариантов воспоминаний, включая имплантацию абсолютно фантазийных мнемических артефактов являются: 1) неоднократное осознание перцептивно богатого образа события (особенно из позиции от первого лица);

2) высокая субъективная общая вероятность события; 3) конгруэнтность нового содержания ценностям и мировоззрению; 4) доверие к источнику и, 5) наличие прямых или косвенных выгод от обладания тем или иным воспоминанием. В рамках лабораторных экспериментов авторам удавалось успешно создавать условия для манипуляции воспоминаниями с применением фотомонтажа, гипноза и психоактивных веществ, постановочных видеосюжетов о вымышленных «открытиях» ученых, «свидетельств» родственников, толкованием сновидений, «обратной связью» после заполнения опросников и прочих крайне трудоемких приемов. Если подобная индуктивная стратегия редактирования отдельных репрезентаций автобиографической памяти доказала свою эффективность, то от дедуктивной интервенции в концепт целостной жизненной истории (судьбы) можно ожидать последствий глобального для личности масштаба [10]. Обобщение психотерапевтических практик, включающих высокотехнологичные процедуры направленные на переопределение смысла продолжительных жизненных периодов и прожитой части жизни в целом, поддерживают такой прогноз [9].

В цифровой среде выявленные ранее условия повышения пластичности автобиографической памяти актуализируются даже без наличия специальных профессиональных навыков. Технологиям виртуальной реальности подвластная симуляция любых сюжетов псевдопрошлого, фальшивые новости отлично поддерживают превращение самых невероятных событий в весьма вероятные [6], суггестивные сообщения на основе анализа цифровых следов повышают субъективную ценность одного вида опыта и обесценивают другой. Кроме того, вследствие экстенсивной фиксации проживаемого опыта на внешних носителях (в т.ч. в облачных) память в целом становится все более зыбкой, зависимой от доступа к неподконтрольным человеку хранилищам [7]. Потенциально нельзя исключать вероятность того, что информация в таких хранилищах может подвергаться различным воздействиям, не говоря о несанкционированном извлечении третьими лицами [1]. Делегирование функций аккумуляции, хранения и выдачи объективных верификаторов опыта, большая часть которого вовсе не была бы запомнена в «ламповую» эпоху, внешнему миру связано с психологическим отчуждением от запечатленного опыта, ощущением его ирреальности [2]. В то же время экспериментально зафиксирован эффект снижения доверия к автономно извлеченным из памяти воспоминаниям при невозможности их сверки со сведениями из всемирной паутины, своеобразная девальвация памяти.

В том случае, если риски нарушения неприкосновенности памяти не будут восприняты обществом всерьез, а пока локальные опасения на этот счет не воплотятся в конкретные охраняемые меры, в обществе недалекого будущего траектория самоопределения в координатах автобиографической рефлексии, т.е. размышлений над вопросами «Какой я?», «Почему я стал таким, какой я есть?», «Каков максимальный реалистичный проект моей жизни с учетом моего опыта и производных от него прогнозов на будущее?» перестанет может стать платформой для тотальной манипуляции. Искра личной свободы и продуктивного индивидуализма, высеченная в эпоху романтизма изобретением гуманитарных практик культивации автобиографического самосознания и лишь мерцающая на протяжении последующих двух веков, погаснет, не успев перейти из потенциальной «завязи развития» в полноценный устойчивый «плод развития». Субъективное

переживание жизнотворчества и авторства своей судьбы может превратиться в ловушку изощренных форм порабощения личности.

Таким образом, реальная перспектива моделирующих интервенций в область индивидуальной истории жизни требует транспонирования проблемы информационной безопасности на суверенитет и идентичность личности, укорененные в автобиографической памяти. Начатую в последнее время дискуссию о неполноте существующей правозащитной базы в реалиях современного цифрового общества разумно расширить, включив в перечень неотъемлемых прав человека право на неприкосновенность автобиографической памяти.

Литература

1. Hutmacher F., Appel M., Schwan S. Understanding Autobiographical Memory in the Digital Age: The AMEDIA-Model // *Psychological Inquiry*. – 2024. – Vol. 35. – №2. – P. 83–105.
2. Nourkova V.V., Gofman A.A. The ‘sites of oblivion’: How not to remember in a world of reminders // *Memory Studies*. – 2024. – Vol. 17. – № 6. – P. 1483–1500.
3. Ienca M., Andorno R. Towards new human rights in the age of neuroscience and neurotechnology // *Life Sciences, Society and Policy*. – 2017. – Vol. 13. – № 5. – P. 1–27.
4. Laney C., Loftus E.F. False memories matter // *Current Issues in Memory: Memory Research in the Public Interest*. – 2021. – P. 143–155.
5. Loftus E.F. Planting misinformation in the human mind: A 30-year investigation of the malleability of memory // *Learning & Memory*. – 2005. – Vol. 1. – № 4. – P. 361–366.
6. Liv N., Greenbaum D. Deep Fakes and Memory Malleability: False Memories in the Service of Fake News // *AJOB Neuroscience*. – 2020. – Vol. 11. – № 2. – P. 96–104.
7. Hoskins A. *The Remaking of Memory in the Age of the Internet and Social Media*. – Oxford University Press, 2024.
8. Binz M., Akata E., Bethge M., et al. A foundation model to predict and capture human cognition // *Nature*. – 2025. – Vol. 644. – P. 1002–1009.
9. Elsej J., Kindt M. Manipulating human memory through reconsolidation: Ethical implications of a new therapeutic approach // *AJOB Neuroscience*. – 2016. – Vol. 7. – № 4. – P. 225–236.
10. Yang J. Ethical issues in memory modification technology: a scoping review // *Journal of Bioethical Inquiry*. – 2025. – Vol. 22. – № 2. – P. 359–380.

<https://doi.org/10.29003/m4835.978-5-317-07492-0/67-70>

Цифровизация современных отношений: лукизм и киберлукизм

Погонцева Дарья Викторовна,

*доцент кафедры социальной психологии, кандидат психологических наук, доцент,
Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия
pogoncevad@sfedu.ru*

Аннотация. В работе рассматривается проблема цифровизации современного общества, в качестве возможного риска развития интернет-коммуникации рассматривается киберлукизм. С одной стороны, являясь частной формой кибербуллинга является не безопасным типом общения, а с другой стороны является феноменом, который довольно трудно идентифицировать. Это связано с тем, что маскируясь под юмор киберлукизм может быть не интерпретирован, как негативное сообщение получателем, и наоборот получатель может не корректно оценить сообщение приписав ему оскорбительный контекст.

Ключевые слова: интернет взаимодействие, лукизм, киберлукизм, кибербуллинг, юмор.

менного пожизненного занятия; подверженности предрассудкам о «престижности»; отождествления школьного предмета с профессией; ориентации исключительно на внешние стороны деятельности; недостаточной информированности; передачи права выбора родителям или сверстникам; переноса личных эмоций на профессию.

Эффективная профориентация помогает молодёжи избежать подобных ошибок и способствует формированию ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Иовайша Л.А. Проблемы профориентационной организации школьников. – М.: Педагогика, 1983. – 82 с.
2. Климов Е.А. Как выбирать профессию. – М.: Просвещение, 2000. – 159 с.
3. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 2005. – 256 с.
4. Скларова Т.В. Самосознание личности [Электронный ресурс]. – 2010. – URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/42684.php> (дата обращения: 10.09.2025).
5. Соломин И.Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. – СПб.: Речь, 2006. – 279 с.
6. Соломин И.Л. Психосемантическая диагностика трудовой мотивации руководителей и специалистов производственного предприятия // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 241–246.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

<https://doi.org/10.29003/m4951.978-5-317-07492-0/621-626>

Ресурсные основы влияния креативности на мотивацию субъектов научно-исследовательской деятельности на довузовском и вузовском этапах профессионализации

Кашапов Мергалис Мергалимович,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», Ярославль, Российская Федерация
smk007@bk.ru

Аннотация. Впервые установлено, что влияние креативности на мотивацию научно-исследовательской деятельности обусловлено этапами профессионализации. На довузовском — уровень креативности влияет на специфику мотивирования, т.е. направление мотивирования (со стороны окружения, личных устремлений). На вузовском этапе — на показатели мотивации, связанные с профессиональной деятельностью, с интересующими приоритетами, связанными с личностными ресурсами и сферами интересов.

Ключевые слова: ресурс, креативность, мотивация, школьники, студенты.

Resource Bases of the Influence of Creativity on the Motivation of Research Subjects at the Pre-University and University Stages of Professionalization

Kashapov Mergalyas Mergalimovich,

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, Yaroslavl, Russian Federation

Abstract. For the first time, it was established that the influence of creativity on the motivation of research activity is due to the stages of professionalization. At the pre-university level, the level of creativity affects the specifics of motivation, i.e. the direction of motivation (from the environment, personal aspirations). At the university stage, it is based on motivation indicators related to professional activities, with priorities of interest related to personal resources and areas of interest.

Keywords: resource, creativity, motivation, schoolchildren, students

В условиях глобализации, ускоренного технологического прогресса и необходимости нестандартных подходов к достижению поставленной цели, умение мыслить креативно становится важным ресурсом не только в профессиональной сфере, но и в коммуникативной деятельности. Профессионал, конструктивно реагируя на конфликты, активно преобразует и использует их как ресурс для креативного решения проблем и осмысления возникающих противоречий как ядра конфликта. Способность преобразовывать конфликт в ресурс — один из важнейших показателей профессионализма, позволяющий человеку не только успешно адаптироваться, но и развиваться, достигая личных и профессиональных вершин.

Если в онтогенезе познавательные способности (интеллект, креативность) выступают источником и ресурсом для мышления, то для взрослого профессионального субъекта-специалиста интеллектуальной творческой деятельности сам полноценный процесс решения уникальной проблемы, который завершается достижением успешного результата, становится ресурсом и источником для развития личности и познавательных способностей [6, с. 440-441].

Анализ особенностей мотивации научно-исследовательской деятельности (НИД) с позиций системогенетического подхода, разработанного В.Д. Шадриковым [10] позволяет утверждать, что в ходе профессионального становления личности и изменения характера структурных взаимосвязей компонентов мотивации НИД проявляются все основные закономерности системогенеза. Гетерохронность развития мотивации НИД проявляется в том, что основные компоненты ее структуры появляются на разных временных отрезках. На стадии профессионального обучения появляется потребность в комфортных условиях осуществления деятельности, на стадии профессиональной адаптации появляется потребность в социальной полезности выполняемой деятельности. В процессе профессионализации ряд компонентов мотивационной системы приобретает большое влияние, в то время как структурный вес других компонентов не меняется, что соответствует принципу неравномерности развития [5].

Согласно В.Н. Дружинину, креативность — интегративное качество психики человека, которое обеспечивает продуктивные преобразования в деятельности личности, позволяя удовлетворять потребность в исследовательской активности. Он утверждает, что креативность может являться чисто ситуативной характеристикой — реакцией, чтобы она сложилась как глубинное (личностное), а не только поведенческое (ситуативное) свойство, формирование должно происходить под влиянием условий среды. В концепции автора когнитивный ресурс — это, прежде всего, количественная характеристика когнитивной системы человека, предполагающая наличие определенной величины, от которой и зависит точность репрезентации условий задачи, а, следовательно, и «качество» решения [8, с. 625].

М.А. Холодная дает свое определение интеллектуальной одаренности: «это такое состояние индивидуальных психологических ресурсов, которое обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, то есть деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием подходов в разработке проблем, чувствительностью к ключевым, наиболее перспективным, линиям поиска решений в той или иной предметной области, открытостью любым инновациям и т.д.» [9, с. 224].

В исследованиях влияния креативности на мотивацию субъектов НИД на довузовском и вузовском этапах профессионализации, проведенных совместно с Ю.С. Медведевой [7] приняли участие студенты ЯрГУ им. П.Г. Демидова 2–4 курсов и школьники 9–11 классов школ № 58, 12, «Провинциального колледжа», лицея № 86 г. Ярославля. В количестве 387 человек: Гуманитарное направление — 151 человек (118 студентов / 33 школьника). Техническое направление — 133 человека (88 студентов / 45 школьников). Естественнонаучное направление — 103 человека (49 студентов / 54 школьника).

Использовались следующие методики: «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана); Методика «Мотивация научно-исследовательской деятельности» (МНИД) (Ю.С. Медведева, Т.В. Огородова); Опросник способностей творческой личности (М.М. Кашапов, О.А. Шляпникова); Тест дивергентного (творческого) мышления (Ф. Вильямс, в адаптации Е. Туник).

Выявлено, что существуют устойчивые различия во влиянии вербальных и невербальных характеристик креативности на мотивацию субъектов гуманитарного, технического и естественнонаучного направлений подготовки на довузовском и вузовском этапах профессионализации. Для студентов естественнонаучного и технического направлений свойственно негативное влияние вербального вида креативности и положительное — невербального, а для гуманитарного направления — смешанный характер влияния обоих видов креативности. Влияние уровня креативности на мотивацию НИД на довузовском этапе характеризуется направлением мотивирования со стороны ближайшего окружения, а на вузовском — на показатели мотивации влияют характеристики, связанные с личностными ресурсами профессиональной деятельности.

Установлено, что личность, склонная к НИД, способна на риск в постановке исследовательских задач, может отстаивать свое мнение, а также способна проявить научную смелость и выйти за рамки привычных схем мышления. Человек, опираясь на мотивацию, заранее определяет дальнейшие развитие интересов и направления реализации своих познавательных действий. При этом мотивация НИД рассматривается как совокупность научных интересов, стремления к продуцированию научного знания посредством решения познаваемой проблемы. На довузовском — уровень креативности влияет на специфику самого мотивирования: «Внутренняя мотивация» и «Внешняя положительная мотивация». На вузовском этапе уровень креативности оказывает влияние на показатели мотивации, связанные с непосредственной профессиональной деятельностью: «Вызов» и «Предпринимательство».

Уровень организованности структур креативности и мотивации на вузовском этапе субъектов гуманитарного направления выше, чем на довузовском,

а у представителей технического и естественнонаучного направлений — ниже. Следовательно, для технического и естественнонаучного направлений установлена закономерность: чем ниже организованность структуры, тем четче представление о необходимых стадиях в проводимом исследовании и разнообразней способы их реализации. Для гуманитарного — двойственное значение: с одной стороны, мотивация помогает сохранить идею исследования, не отвлекаясь на второстепенные вопросы, а, с другой — ограничивает творческие возможности. Выявлены специфические структуры научной мотивации каждого из направлений вузовского обучения: субъекты технического направления имеют отрицательную связь между показателями «Стабильность работы» и «Творчество». Творчество подразумевает познание неизвестного, поэтому узнать заранее успешность новой разработки сложно, причем школьникам тяжелее ее прогнозировать, чем студентам.

В мотивационных структурах как субъектов естественнонаучного, так и гуманитарного направлений обнаружена одна общая связь: «Творчество» и «Комфорт». Творчество как процесс создания нового и неповторимого побуждает человека менять свои взгляды и выходить за устоявшиеся рамки мыслительной деятельности, т.е. идти новым, неизведанным путем, результат которого заранее неизвестен. В данном случае субъекты НИД не склонны рисковать, а предпочитают стабильные, опробованные способы работы. «Внешняя положительная мотивация» более выражена у студентов гуманитарного и естественнонаучного направлений, чем у студентов технического направления, это объясняется значимостью и недостаточностью одобрения со стороны общества, материального поощрения для первых двух групп, что, в свою очередь, стимулирует и мотивирует студентов на более продуктивную работу.

Школьники и студенты технического и гуманитарного направлений имеют значимые различия по показателю «Социальная полезность». Школьники более склонны идеализировать выбранный ими научный путь, у них существует представление, что именно их направление самое важное и нужное для общества. Студенты, понимая значимость своего направления, видят как его преимущества, так и недостатки, а также невозможность существования и реализации проектов обособленно от разработок других научных направлений. Отличия по показателю «Творчество» ярче выражены у студентов гуманитарного направления, что объясняется их стремлением применить творческий потенциал в своей научной деятельности, найти новый подход и заявить о себе как о перспективном молодом ученом. Установлены значимые различия по показателю «Общение» между субъектами естественнонаучного направления. У студентов более выражена способность получать информацию. Выступление на конференциях представляется им как способ обозначить свою личностную позицию в контексте исследуемых научных проблем. Выявлены различия относительно возникновения мотивации: для школьников гуманитарного и естественнонаучного направлений свойственно опираться на свой личный интерес к предмету исследования («Внутренняя мотивация»), в то время как для «технарей» большее значение имеет «Внешняя отрицательная мотивация», т.е. боязнь санкций за допущенные ошибки, поскольку для технического направления важно соблюдение алгоритмов при выполнении работы.

Таким образом, можно отметить, что ресурсные основы влияния креативности на мотивацию субъектов НИД на довузовском и вузовском этапах профессионализации заключаются в усилении внутренней мотивации. Специфика динамики влияния обусловлена психологическими механизмами *интериоризации* (формирование образовательной и социальной среды, благоприятной для проявления творчества: внешний научный интерес становится устойчивой внутренней потребностью; управление НИД становится самоуправлением) [1], *экспликация*, способствующей актуализации и реализации творческого потенциала субъекта [2]; *кристаллизации*, обеспечивающей интеграцию ресурсных характеристик личности как исследователя [3; 4]. Причем, у студентов реализация данных механизмов имеет, в большей мере, надситуативное содержание, характеризующееся тем, что занятие НИД для них не является самоцелью, а становится средством творческой самореализации, сотворения себя. Описанные механизмы имеют синергетический эффект, поэтому эффективное управление НИД предполагает системный подход.

Для успешной его реализации целесообразно учитывать триггерные функции, которые запускаются, в определенной мере, посредством абнотивности как способности педагога-наставника своевременно выявлять творческий потенциал воспитанника. Благодаря адекватному педагогическому воздействию создаются условия, благоприятные для дальнейшего творческого развития субъекта НИД. Абнотивность направлена, с одной стороны, на фасилитацию ресурсных характеристик субъектов НИД, а, с другой, — на нейтрализацию ингибиторных условий, подавляющих их научно-познавательную активность. Трансформация вертикальной абнотивности (преподаватель — студент) в горизонтальную (студент-студент) тогда возможна, когда у участников НИД формируется корпоративность и склонность к конструктивному взаимодействию в совместной научно-познавательной деятельности. В ходе реализации горизонтальной абнотивности субъекты НИД становятся коллегами, работающими на паритетных условиях взаимообогащения идеями и взаимоподдержки. Именно в этом случае успех одного становится успехом всех.

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда
(проект № 24-28-00518), <https://rscf.ru/project/24-28-00518/>*

Литература

1. Кашапов М.М. Особенности сопровождения творческого мышления психолога (на довузовском, вузовском и послевузовском этапах) // Сибирский психологический журнал. — 2005. — № 22. — С. 135–140.
2. Кашапов М.М. Функции экспликации в условиях профессионализации мышления // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. — 2021. — Т. 15. — № 1(55). — С. 100–109.
3. Кашапов М.М. Ресурсные основы профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. — 2021. — № 14. — С. 35–46.
4. Кашапов М.М., Сурина Н.В., Кашапов А.С. Ресурсность мышления как ключевая компетентность педагога в условиях цифровизации образовательной среды // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. — 2022. — Т. 40. — С. 18–30.
5. Мазалецкая А.Л., Кашапов М.М., Елкина А.А., Соколова С.А. Психологические аспекты активизации научно-исследовательской деятельности студентов и школьников //

Раздел 5

Вызовы и риски современного образования

<https://doi.org/10.29003/m4905.978-5-317-07492-0/407-410>

Личностные качества человека в условиях цифровизации общества

Агафонова Светлана Валентиновна,

*кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Астраханский
государственный университет им. В.Н. Татищева, г. Астрахань, Россия
agafo-svetlana@yandex.ru*

Аннотация. Автором статьи проанализированы современные исследования (за последние 3 года) роли личностных качеств человека в условиях интенсивной распространения цифровых технологий во все сферы жизни человеческого общества. Цифровизация общества актуализирует для системы образования задачу развития нравственных качеств у подрастающего поколения, развития человечности как ресурса совладания с вызовами и рисками информационных злоупотреблений.

Ключевые слова: цифровизация, нравственные качества, человечность, образование

Personal qualities of a human in the conditions of digitalization of society

Agafonova Svetlana Valentinovna,

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of
Psychology, Astrakhan Tatishchev State University, Astrakhan, Russia*

Abstract. The author of the article analyzed modern studies (over the past 3 years) of the role of personal qualities of a person in the conditions of intensive spread of digital technologies in all spheres of life of human society. Digitalization of society actualizes for the education system the task of developing moral qualities in the younger generation, developing humanity as a resource for coping with the challenges and risks of information abuse.

Keywords: digitalization, moral qualities, humanity, education

Информатизация современной экономики и всей жизни общества направлена на создание возможностей для улучшения качества жизни человека, повышение доступности для него различных услуг, оптимизации процессов получения и предоставления разного рода информации и т.д. В то же время процессы информатизации создают различные риски злоупотребления информацией в самых разных формах, что приводит к причинению как морального, так и материального ущерба.

Большие возможности распространения информации приводят к снижению возможности контроля за этим процессом. В результате становится возможным распространение деструктивной, лживой, искаженной информации. На пред-

ставления современных детей о добре и зле, о том, что хорошо и что плохо большое влияние оказывает Интернет, т.к. в его пространстве они проводят большую часть времени. Значительная часть контента сети Интернет является либо пустой и бессмысленной, либо безнравственной, что негативно влияет на духовно-нравственное развитие человека [2]. Как правило, негативный контент оформлен привлекательно (ярко, динамично) и увлекательно для школьников, но при этом имеет экстремистскую, противоправную направленность, дезориентирует их в вопросах правды и лжи, человечности и жестокости [3].

К.А. Зыков с соавторами провели исследование девиантного поведения старшеклассников в сети Интернет и получили результаты о распространенности следующих двух видов:

1) направленных на получение материальной выгоды посредством шантажа или обмана с использованием персональных данных и личной информации;

2) направленных на психическую дестабилизацию человека посредством агрессивной вербальной коммуникации (оскорбления, угрозы, оговаривание, клевета и др.) [3].

В.Р. Малкин отмечает ценностную растерянность современных людей, перехода плюрализма в ценностных ориентациях в анархию ценностей. Это приводит к утрате нравственных устоев, трансформации традиционных ценностей, возможности манипулировать сознанием людей, снижению потенциала личности [5].

Н.Н. Плужникова и С.В. Ковалева, объясняют негативное влияние цифровизации автоматизацией и формализацией, которые неизбежно сопровождают этот процесс, что приводит к затруднению проявления заботы о другом человеке как выражения нравственного отношения к нему [7].

Для снижения негативных эффектов цифровизации важно знать о них, быть готовыми воспринимать и фильтровать информацию через прочную систему надежных ценностных ориентаций. Такие ориентации дает Евангельский закон христианской парадигмы. Он дает четкие критерии различия между добром и злом, хорошим и плохим. Это позволяет человеку адекватно осмыслить поступающую информацию [2], сделать правильный нравственный выбор [4]. При этом человеку важно проявлять внимание, т.к. деструктивная информация зачастую маскируется дополнением к ней правдоподобных фактов и сообщений.

С.М. Сухорукова и А.М. Погорелый, высказывая опасения о негативном влиянии искусственного интеллекта на жизнь на Земле, предлагают использовать для оценки его эффектов нравственный закон «Не убий» [8].

Важнейшим фактором сохранения стабильности, устойчивости, ценностей является семья [4]. Значимая роль в формировании духовно-нравственной направленности личности принадлежит также системе образования. Педагог как и врач должен соблюдать закон «Не навреди». Он должен вести своих учеников к добру, истине, любви к ближним, удаляя их от эгоизма, себялюбия, зла и обмана [6].

Для развития человечности в человеке нужно обучать и направлять его на оказание помощи другим людям, на поиск и выбор нравственных решений проблемных ситуаций. Результаты эмпирического исследования уровня развития нравственных качеств (доброжелательности, совестливости, ответственности, эмпатии, человечности), проведенного С.В. Агафоновой, Н.Г. Брюховой и Б.В. Кайгородовым, показали, что у будущих педагогов-психологов он выше, чем

у будущих программистов. По мнению авторов, образовательная программа подготовки педагогов-психологов в большей мере направлена на формирование нравственных ценностей и качеств, чем программа подготовки программистов. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о влиянии образования на развитие нравственных качеств и подтверждают возможность их развития [1].

В еще одном эмпирическом исследовании данных авторов получены результаты, показывающие что уровень развития таких личностных качеств как человечность, ответственность, честность, готовность к сотрудничеству, имеет средние значения. В условиях современных информационных вызовов и рисков средний уровень является не вполне достаточным. Для повышения устойчивости личности в условиях неоднозначности информационных воздействий необходимо проводить работу по дальнейшему повышению уровня развития этих качеств [9].

Таким образом, в эпоху активного развития цифровых технологий возрастает роль человеческих качеств человека. Важной задачей для педагогов становится формирование отношения к цифровым технологиям как к инструментам обучения, предоставляющим новые возможности в совершенствовании методик обучения, увлекательной подаче материала, автоматической обработке результатов. Стратегия обучения должна основываться на нравственном векторе, на развитии человечности обучающихся. Нужно учить их нравственной оценке информации, поступков и событий, нахождению способов нравственного урегулирования проблемных ситуаций. Это поможет подрастающему поколению оценивать информационные потоки Интернета с опорой на нравственные принципы, адекватно относиться к вредоносному контенту.

Литература

1. Агафонова С.В., Брюхова Н.Г., Кайгородов Б.В. Исследование личностных качеств, значимых при применении технологий искусственного интеллекта // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/124PSMN324.pdf> (дата обращения: 04.09.2025).
2. Антипов М.А. Человек в информационном обществе: социально-феноменологический аспект // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». – 2023. – Т. 11. – № 3. – С. 122–132. doi: 10.21685/2307-9525-2023-11-3-12 EDN: ZYBSIU.
3. Зыков К.А., Абдалиева Л.В., Комаров В.В. Особенности девиаций у старшеклассников в цифровой среде // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2023. – Т. 11. – № 1(40). – С. 49–58.
4. Котляров И.В. Культурный код против глобализации: социально-философское измерение // Весці БДПУ. Серія 2: Гісторыя. Філасофія. Паліталогія. Сацыялогія. Эканоміка. Культуралогія. – 2024. – № 1(119). – С. 25–30.
5. Малкин В.Р. Трансформация традиционных ценностей под влиянием новой цифровой реальности. В сб. статей VII Международной научно-практической конференции: Гуманитарные проблемы современности (80-летию Великой Победы посвящается). – Курск, 2025. – С. 376–381.
6. Митрополит Дмитрий (Капалин). Размышления над баснями Крылова. – Тобольск: Тобольско-Тюменская епархия Русской православной церкви (Московский патриархат), 2022. – 144 с.
7. Плужникова Н.Н., Ковалева С.В. Цифровизация общества: техника, наука и нравственность // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2024. – Т. 52. – № 4. – С. 224–233. DOI: 10.18799/26584956/2024/4/1921.

развитие звукового анализа слов и развитие фонематического восприятия. Одновременно проводилась работа по формированию словаря и грамматического строя речи, по повышению уровня орфографической грамотности, что позволило значительно уменьшить количество дисграфических ошибок в диктантах и творческих работах.

Поэтапная коррекционная работа способствует преодолению специфических трудностей письма у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, что способствует повышению успеваемости и школьной адаптации, улучшению психического здоровья и успешной социализации.

Литература

1. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. – СПб., 1997.
2. Логинова Е.А. Нарушения письма, особенности их проявления и коррекция у младших школьников с задержкой психического развития. – СПб., 2004.
3. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. – М.: Ось-89, 2001.
4. Мальцева Е.В. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: Дисс. ...канд. пед. наук. – М., 1991.
5. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. – М., 2002.

<https://doi.org/10.29003/m4911.978-5-317-07492-0/431-434>

Проблема детской одаренности в ракурсе психологии индивидуальных различий

Белова Елена Сергеевна,

*кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФНЦ ПМИ,
Москва, Россия
elenasbelova@mail.ru.*

Аннотация. Рассматривается подход Б.М. Теплова к изучению одаренности на основе концептуальных представлений об индивидуальных различиях. Выделяется сложность феномена одаренности. Обсуждаются вопросы развития одаренности и способностей в детском возрасте. Акцентируется внимание на значимости качественного анализа в исследовании одаренности.

Ключевые слова: Б.М. Теплов, одаренность, индивидуальные различия, способности, детская одаренность, развитие одаренности, музыкальная одаренность.

The problem of child giftedness in the perspective of the psychology of individual differences

Belova Elena Sergeevna,

PhD in Psychology, Leading Research Fellow, FSC PMR, Moscow, Russia

Annotation. B.M. Teplov's approach to the study of giftedness based on conceptual ideas about individual differences is considered. The complexity of the giftedness phenomenon is highlighted. The development of giftedness and abilities in childhood is discussed. The importance of qualitative analysis in giftedness research is emphasized.

Keywords: B.M. Teplov, giftedness, individual differences, abilities, child giftedness, giftedness development, musical giftedness.

Проблема выявления и развития детской одаренности относится к актуальным проблемам современной психологии. Поиск научно обоснованного решения этой проблемы предполагает внимательное отношение к традициям ее изучения в отечественной психологии. Одна из традиций представлена научными трудами Бориса Михайловича Теплова — выдающегося ученого, талантливого психолога, создателя аналитико-синтетической теории индивидуальных различий, основанной на понимании содержательной взаимообусловленности природного и социального в человеке. Как отмечала Э.А. Голубева, две главные ветви научного творчества Бориса Михайловича, свидетельствующие о совершенном владении измерительными и психографическими методами, прослеживаются в концепции индивидуальных различий: 1) исследования проблем психологии индивидуальности и личности; 2) работы по психофизиологии индивидуальных различий [1]. Разработка проблем психологии индивидуальности и личности обусловила научный интерес и глубокий анализ Б.М. Тепловым проблем способностей и одаренности. Вместе с тем идеи этой ветви научного творчества получали развитие и в психофизиологических исследованиях.

Способности рассматривались Б.М. Тепловым как индивидуально-психологические особенности, имеющие отношение к успешности выполнения той или иной деятельности. При этом подчеркивалось, что отдельные способности не просто сосуществуют рядом, независимо друг от друга. Наличие других способностей и степень их развития влияют на каждую способность, изменяя ее. Если принимать во внимание только отдельную способность, то, по мнению ученого, не получится решить вопросы о возможности выполнения человеком деятельности. В связи с этим Борис Михайлович обратился к другому, более сложному понятию — понятию «одаренность», которое определял как «качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности» [4, с. 22]. Специфика научного подхода Б.М. Теплова к проблеме одаренности состояла в том, что данная проблема рассматривалась им, прежде всего как качественная, а не количественная, и анализ качественных различий выделялся как первая задача психологии одаренности. Количественный анализ возможен, но только если следует за качественным, вытекает из него и определяется им.

Выступая против интеллектуализма в понимании одаренности, ученый подчеркивал, что одаренность касается всех сторон психической жизни и может проявляться во всех сферах психической деятельности.

Обсуждая вопрос об общей и специальной одаренности, Б.М. Теплов полагал, что такое разделение является не совсем точным, обосновывая понимание одаренности как содержащей более общие и более специальные моменты. Ученым выделено много примеров сложности и широты проявления одаренности.

При изучении проблемы одаренности Борис Михайлович много внимания уделял углубленному и всестороннему анализу биографий и автобиографий выдающихся личностей, при этом одним из главных принципов работы был принцип изучения личности в развитии [2]. Составляя подробные характеристики, ученый обязательно обращался к жизнеописаниям, относящимся к детству выдающихся людей, фиксируя и первые проявления способностей, дарований. Детская одаренность изучалась в контексте всего жизненного пути личности, как начальный этап в проявлении неординарных способностей.

Особое место в научном поиске Б.М.Теплова занимало исследование музыкальной одаренности [4]. Фактический материал подтверждал, что музыкальные способности могут проявляться раньше других способностей. В трехлетнем возрасте у ребенка можно наблюдать довольно высокое развитие мелодического слуха и чувства ритма. Раннее проявление музыкальных способностей является одним из признаков музыкальной одаренности. Например, М.П. Мусоргский в детстве (до 7 лет) начал импровизировать, еще даже не познакомившись с правилами игры на фортепиано. Начальную школу игры он прошел под руководством матери очень успешно, что позволило уже в семилетнем возрасте играть сочинения Ф.Листа. Также до всякого обучения (в 7–8 лет) на слух наигрывал услышанную военную музыку Александр Бородин. Его мать поддержала интерес сына к музыке и устроила уроки на флейте, а уже в 9 лет он сочинил польку [2].

Однако отсутствие ранних проявлений не означает отсутствие дарований. Большую роль играет степень музыкальности окружения в первые годы жизни ребенка. Б.М. Теплов подчеркивал, что, по его наблюдениям и биографическим фактам, во всех случаях раннего развития музыкальных способностей ребенка отмечалась прямая забота родителей о его музыкальном развитии или, по крайней мере, достаточное богатство музыкальных впечатлений. Продуманная и последовательная педагогическая работа способствует раскрытию музыкальных дарований.

При изучении музыкальной одаренности ученый выделял не только индивидуально-психологические особенности, требующиеся для музыкальной деятельности (например, музыкальный слух), но и более общие моменты, необходимые и для других видов деятельности. Анализ жизнеописаний Н.А. Римского-Корсакова позволил заметить, что еще в детские годы у него проявлялись сила, богатство и инициативность воображения в детских играх, поначалу даже не связанных с музыкой. Однако «большая изобретательность на игры» способствовала тому, что одной из игр-занятий стало в те годы и сочинение музыки. Потребность сочинять, изобретать, комбинировать ярко проявлялась в дальнейшем, и не только в сфере музыкального творчества. Николай Андреевич с легкостью писал стихи, либретто многих его опер написаны им самим. Яркой чертой воображения композитора было сочетание богатых зрительных, в частности, цветовых образов и слуховых, что придавало его музыке необычайную изобразительную силу.

В заключение важно отметить, что многие идеи и направления анализа способностей и одаренности, предложенные Б.М. Тепловым, получили развитие в работах его учеников и последователей и продолжают быть значимыми для современной психологии [3].

Изучая проблему одаренности, Б.М. Теплов подчеркивал важность задачи создания общей теории одаренности, которая должна создаваться в результате большой работы по изучению конкретных фактов и частных закономерностей. Эта задача остается актуальной и в наше время, определяя перспективы дальнейших исследований.

Литература

1. Голубева Э.А. Исследование природных предпосылок индивидуальных различий и индивидуальности в Психологическом институте / Московская психологическая школа: история и современность. В 3-х т. Т.1. Кн. 2 / Под ред. В.В. Рубцова. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. – С. 161–179.

2. Консультант Плюс: офиц. сайт. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ (дата обращения: 03.09.2025).
3. Кузнецов А.Н. Аспекты методологии наставнической деятельности как научная основа ее регламентации // Психолого-педагогический поиск. – 2023. – № 3(67). – С. 16–25. DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.002.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / под ред. и с предисл. Д.А. Леонтьева. 5-е, испр. и доп. изд. – М.: Смысл, 2020. – 526 с.
5. Министерство просвещения РФ: офиц. сайт. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/nationalproject/projects/success/> (дата обращения: 17.08.2025).
6. Совет по профессиональным квалификациям в сфере образования: офиц. сайт. [Электронный ресурс]. URL: <https://spkobr.ru/napravleniya-deyatelnosti/professionalnye-standarty/nastavnik/> (дата обращения: 03.09.2025).
7. ФГБУ Российская академия образования: офиц. сайт. [Электронный ресурс]. URL: https://dou1.obrku.ru/imageКонцепция_наставничества_РАО_-Финал.pdf (дата обращения: 17.08.2025).

<https://doi.org/10.29003/m4914.978-5-317-07492-0/444-447>

Влияние условий обучения на развитие мышления младших школьников

Гилева О.Б.*, Мудрова Е.Б., Святловская Е.А.

*д.б.н., профессор, Уральский государственный медицинский университет,
Екатеринбург, Россия
ogileva@yandex.ru*

Аннотация. Изучали способность детей, обучающихся в условиях массовой школы и семейного обучения, решать вербально-логические и пространственные задачи. Наиболее успешно с задачами справлялись дети, в обучении которых активно использовались логические и целевые аспекты изучаемого материала. Также имели значение академическая успешность и город проживания.

Ключевые слова: успешность обучения, вербальная логика, пространственное мышление, образовательный процесс

The influence of learning conditions on the development of thinking in primary pupils

O.B. Gileva*, E.B. Mudrova, E.A. Svyatlovskaya

*Doctor of Biological Sciences, Professor, Ural State Medical University, Yekaterinburg Russia
ogileva@yandex.ru*

Abstract. We studied the ability of children studying in regular schools and homeschooling to solve verbal-logical and spatial problems. Children who actively utilized logical and objective aspects of the material studied performed best. Academic achievement and city of residence were also significant factors.

Keywords: learning success, verbal logic, spatial thinking, educational process.

Одним из основных инструментов адаптации человека является мышление, с помощью которого он не только познает окружающий мир, но и выстраивает свои социальные взаимодействия. Наиболее эффективным его типом является мышление понятийное. Оно не возникает в процессе развития сам собой, но требует специальной работы по его формированию, даже у одаренных детей [4, 7,

10]. Сформированность этого типа мышления качественно улучшает всю дальнейшую жизнь человека [7, 8, 9, 10].

В настоящее время принято направление на цифровизацию образования, однако показано, что при этом возникают многие отрицательные следствия, такие, как ослабление творческих качеств, критического и креативного мышления, снижение познавательной активности, чувства ответственности [3, 5]. Отмечают также возникновение социогуманитарных рисков, таких, как рост прагматизма и индивидуализма, дегуманизация социальных отношений, углубление кризиса интеллектуальной культуры [1, 2, 6].

Таким образом, цифровая образовательная среда создает условия, препятствующие формированию качественного понятийного мышления, снижая адаптационный потенциал наших детей.

В связи с этим возникает необходимость изучения формирования мышления в рамках различных моделей учебной деятельности для разработки путей нейтрализации негативного воздействия цифровых технологий на подрастающее поколение.

Целью нашей работы было: изучить когнитивное развитие детей, обучающихся в условиях массовой школы и семейного обучения на основе оценки их способности решать вербально-логические и зрительно-пространственные задачи в сравнительном аспекте.

В исследовании приняли участие обучающиеся общеобразовательной школы в Екатеринбурге, далее «школа 1», общеобразовательной школы в Москве, далее «школа 2», и семейной школы-клуба «Кукувайя», также расположенного в Москве, далее «Кукувайя». Были обследованы ученики 3 класса (возраст 9 лет).

В школе 1 было обследовано три класса, различавшиеся по академической успешности — наиболее успешный класс (далее 1А), наименее успешный (1В) и средний по успешности (1Б). В школе 2 было обследован один класс, средний по уровню академической успешности. В Кукувайе были обследованы все обучающиеся в возрасте 9 лет. Всего было обследовано 115 учащихся.

Отличительной особенностью Кукувайи является такая организация процесса обучения, при которой приоритетным является восприятие обучающимися целевой и смысловой составляющей каждого из учебных предметов, включая физическую культуру, и приоритет логики предмета над получением отдельных конкретных навыков, или компетенций.

В качестве тестирующего материала были использованы простые вербально-логические задачи нескольких типов: на направление движения, сохранение веса и времени, отношение родства, исключение со словом «кроме». Предъявлялись также две задачи на пространственное мышление, в которых требовалось найти осколок разбитого предмета, а также три графических диктанта, один из которых выполнялся под руководством экспериментатора, а два других ребенок выполнял самостоятельно, опираясь на текстовую формулировку.

Задания предъявлялись в виде бланка, содержащего по три вербально-логических задачи каждого из типов, две задачи на пространственное мышление и три графических диктанта. Успешность решения заданий оценивалась в баллах.

Статистическая обработка материала проводилась с использованием непараметрического критерия Краскел-Уоллиса и дискриминантного анализа.

Обнаружено, что по решению вербально-логических задач максимальные значения продемонстрировали обучающиеся в Кукувайе. По решению задач на пространственное мышление все обследованные классы оказались одинаково успешны. Интересно, что по выполнению графических диктантов дети показали близкие средние и медианные значения во всех классах. При этом решении графического диктанта под руководством экспериментатора наиболее сложно далось классу 1В и классу Школы 2. По-видимому, у этих классов не сформированы умения опираться на помощь учителя — объяснения не помогают им выполнить графический диктант лучше.

Описанные различия были достоверны для решения задач на направление движения, сохранение веса, отношения родства. Решение вербально-логических задач — ключевой признак, отличающий наших испытуемых друг от друга.

Попарные сравнения выявили достоверные отличия по логическим задачам типа: на направление движения ($z = 2,94$, $p = 0,033$) и на сохранение веса ($z = 2,99$, $p = 0,027$) наименее успешного класса 1В (Екатеринбург) и школы Кукувайя (Москва). Различия других классов не достигают уровня статистической значимости. Интересно, что не найдено достоверных различий при попарном сравнении классов по задачам на отношение родства, хотя по всей выборке различия высоко достоверны.

Изучение профилей успешности решения тестовых задач для каждой группы обучающихся показало, что классы екатеринбургской школы различаются между собой по успешности решения задач на направление движений, сохранение веса, исключение, решение графических диктантов. При этом, наиболее успешный класс Школы 1, как правило, набирает больше баллов по предъявленным задачам, наименее успешный — меньше. Средний по успешности 1В класс занимает промежуточное положение. Исключением является задания на сохранение веса, в которых 1В показывает результаты выше, чем 1А, наиболее успешный. Успешность решения задач у школы 2 (Москва) находится на уровне наиболее успешного класса 1А из школы 1. Кукувайя демонстрирует самую высокую успешность решения логических задач и сходную с другими группами успешность решения зрительно-пространственных задач и графических диктантов.

Таким образом, наилучшим образом справляются с предъявленными логическими заданиями обучающиеся в школе Кукувайя, затем следует общеобразовательная школа Москвы, затем в порядке убывания академической успешности классы школы Екатеринбурга. Из этого правила есть исключение — задания на сохранение веса у среднего по успешности класса. Дети этого класса решают его на уровне Школы 2.

Особенностью класса 1В было то, что учитель, которая с ним работала, уделяла большое внимание фиксации логических закономерностей учебного материала. Таким образом, степень внимания педагога к логике учебного материала сама по себе может повысить способности детей к правильному восприятию логических закономерностей. Школы Москвы в меньшей степени различаются между собой, т.е. фактор города проживания имеет существенное значение при проведении исследований когнитивных показателей школьников. Хотя в данном случае это может быть связано и с особенностями обследованных учебных заведений.

Для наиболее полного выявления различий между изученными группами школьников был использован дискриминантный анализ. Обнаружено, что в пространстве корней дискриминантного анализа дети представляют собой достаточно однородную выборку. Надежно дискриминировать классы друг от друга не удастся. Однако воспитанники Кукувайи преимущественно располагаются в правой верхней области облака данных. Это означает, что обследованные дети представляют собой достаточно однородную выборку по способности решать предъявленные задачи, и что выявленные особенности связаны с условиями обучения и воспитания детей.

Центроиды облаков рассеяния изученных классов в пространстве корней дискриминантного анализа располагаются вдоль оси первого корня логичным образом: сначала классы Школы 1 в порядке успешности обучения, затем Школа 2, и завершает этот ряд Кукувайя. Первый корень дискриминантного анализа, таким образом, можно интерпретировать как связанный с успешностью обучения.

В целом, при формировании логического мышления решающее значение имеют условия, в которых происходит развитие ребенка. При этом в Москве, очевидно, созданы более благоприятные условия для развития мышления детей по сравнению с Екатеринбург. Школа Кукувайя, в которой уделяют особое внимание логическим аспектам учебного материала, демонстрирует наилучшие результаты.

Литература

1. Киреева Н.В., Чудинова Е.В. Развитие критического мышления как способ преодоления формирования упрощенного мышления в эпоху цифровизации образования // Высшее образование сегодня. – 2021. № 9–10. – С. 29–33. https://hetoday.ru/sites/default/files/2021-12/vos_2021_910_maket-prosmotrovyyu.pdf#page=31 (дата обращения: 25.11.2024). doi: 10.25586/RNU.NET.21.09-10.P.29
2. Поликарпова Е.В. Цифровизация образования: миф многозадачности // Манускрипт. – 2020. – № 10. – С. 197–203.
3. Пучков Н.П., Попов А.И., Тормасин С.И. Интеграция компетенций в условиях цифровизации образования // Continuum. Математика. Информатика. Образование. – 2020. – № 1. – С. 36–44.
4. Пылаева О.А. Одаренность у детей и ассоциированные проблемы. Феномен двойной исключительности. Одаренность и трудности обучения. Одаренность и синдром дефицита внимания и гиперактивности (обзор литературы). Часть II. // Русский журнал детской неврологии. – 2015. – Т. 10. – № 4. – С. 17–42. <https://doi.org/10.17650/2073-8803-2015-10-4-17-42>
5. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В. Проблема цифровизации и стратегии развития непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – Вып. 2(30). – С. 2–15. DOI: 10.15393/j5.art.2020.5684
6. Строков А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 2(31). – С. 15.
7. Ясюкова Л.А. Проблемы психологии понятийного мышления // Вестник СПбГУ. Серия 12. – 2010. – Вып. 3. – С. 385–394.
8. Ясюкова Л.А. Психологические причины снижения качества образования // Школьные технологии. – 2013. – № 6. – С. 165–168.
9. Ясюкова Л.А. Качество образования: остановить падение, или о чём писал Л.С. Выготский // Народное образование. – 2015. – № 9. – С. 73–81.
10. Ясюкова Л.А. Роль образовательных программ в интеллектуальном развитии учащихся // Школьные технологии. – 2016. – № 3. – С. 140–145.

<https://doi.org/10.29003/m4918.978-5-317-07492-0/459-463>

Факторы академической успешности подростков в условиях цифрового обучения

Жамбеева Зарема Залимхановна,

*к.психол.н., Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», Москва, Россия
zarema-z@mail.ru*

Аннотация. Как следует из заголовка, в исследовании рассматриваются факторы, сопутствующие академической успешности подростков в условиях цифрового обучения. На основе анализа данных 102 подростков 12–13 лет была выявлена взаимосвязь лингвистических способностей школьников и их учебных достижений при различных форматах образовательной среды. Показано, что различия между традиционной и цифровой образовательной средой проявляются в изменении характера когнитивных связей, снижении выраженности отличий по диагностируемым показателям между мальчиками и девочками, а также в повышении роли образовательной среды в академической успешности.

Ключевые слова: подростки, цифровое обучение, лингвистические способности, академическая успешность, когнитивные факторы, образовательная среда.

Factors of academic success of adolescents in digital learning

Zhambeeva Z.Z.,

PhD in Psychology, The Federal State Budget Scientific Institution "Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research", Moscow, Russia

Abstract. As the title suggests, this study examines factors associated with adolescent academic success in digital learning environments. Based on data from 102 12 – to 13-year-old adolescents, a relationship was identified between students' linguistic abilities and their academic achievement in various educational environments. Differences between traditional and digital educational environments are demonstrated to manifest themselves in changes in the nature of cognitive connections, a reduction in the severity of differences in diagnostic indicators between boys and girls, and an increased role of the educational environment in academic success.

Keywords: adolescents, digital learning, linguistic abilities, academic success, cognitive factors, educational environment.

Современное школьное образование развивается в условиях активной цифровизации, что существенно меняет характер учебного процесса и предъявляет новые требования к учащимся. Цифровая образовательная среда открывает доступ к большому объему информации и интерактивным ресурсам, однако одновременно ставит перед учащимися и педагогами новые задачи. Одним из центральных вопросов становится выявление факторов, определяющих успешность подростков в сложившихся условиях.

В настоящем исследовании акцент сделан на связях лингвистических способностей как с предметными результатами, так и с особенностями образовательной среды. Как факторы, потенциально влияющие на выраженность выявленных связей, рассматриваются: использование непосредственно цифровых ресурсов, социальных сетей и участие подростков в кружках и секциях, что расширяет их кругозор и свидетельствует о личной активности учащихся в приобретении знаний. Такой фокус позволяет обсуждать наблюдаемые различия, оставаясь в пределах эмпирически полученных данных.

Среди показателей успешности лингвистические способности занимают особое место, поскольку языковые навыки влияют не только на усвоение учебных дисциплин, но и на развитие когнитивных функций, необходимых для работы с цифровыми текстами (Арцишевская, 2008), что опять-таки возвращает нас на современную почву.

Ряд исследователей (Borisenko et al., 2020; Лизунова и др., 2020; Свирина, 2017) отмечает, что сам переход от печатных к цифровым форматам чтения связан с изменением глубины восприятия информации, снижением концентрации внимания и ростом фрагментарности усвоения знаний (Жамбеева, 2020; Кошелева, 2021; Гут, 2022). В то же время цифровые технологии предоставляют возможности для индивидуализации обучения, многократного повторения материала, интерактивных упражнений (Петрова, 2019; Уваров, 2018).

Несмотря на активное внедрение в школьную среду цифровых инструментов остается недостаточно изученным вопрос, обуславливают ли они и, если да, каким образом согласованность или разницу в языковых и академических достижениях школьников. Цель данного исследования — выявить факторы учебной успешности подростков, связанные как с развитием лингвистических способностей, так и со спецификой цифровой образовательной среды.

Методы и выборка. В исследовании приняли участие 102 учащихся в возрасте 12-13 лет одной общеобразовательной школы. Подростки были разделены на две сопоставимые группы, обучавшиеся в разные периоды времени: одна группа осваивала программу преимущественно в условиях традиционного обучения с ограниченным применением цифровых технологий, другая — в ситуации активного применения цифровых ресурсов. Средний возраст участников составил 13 лет. Распределение по полу было сбалансированным. Все испытуемые владеют русским языком как родным.

Для оценки лингвистических способностей использовались задания М.К. Кабардова, включающие анализ пословиц, подбор антонимов и синонимов, задания на креативное словообразование («суффикс -ящий», рифмы к слову «чайка»), а также тест «Суахили», оценивающий способность оперировать языковыми закономерностями в незнакомом языке. Дополнительно привлекался субтест «Словарный» из шкалы Д. Векслера (Кабардов, 2013). В качестве показателей академической успешности учитывались школьные оценки по основным предметам. В отдельной части исследования проводился опрос для выявления особенностей активности подростков в учебной и внеучебной деятельности — использовании ими цифровых ресурсов, социальных сетей и участие в кружках и секциях.

Результаты и обсуждение. Анализ данных обнаружил различия в характере связей обеих групп между лингвистическими показателями и академической успеваемостью. В традиционной образовательной среде выявлено больше значимых корреляций между результатами языковых тестов и школьными предметами. Это указывает на более высокую согласованность языковых и предметных достижений.

В текущей ситуации активной цифровизации такие связи ослабли: задания «Пословицы», «Словарь», «Суахили» значимо реже коррелировали с результатами по школьным предметам. Вместе с тем тест «Антонимы» показал увеличение числа связей, что позволяет предположить избирательное влияние цифровых

технологий на когнитивные процессы. Семантическая гибкость, лежащая в основе выполнения задания на антонимы, могла оказаться более чувствительной к новым форматам подачи информации, но это предположение требует дополнительного подтверждения.

При сравнении успеваемости выявлено, что школьники, обучавшиеся в более традиционной среде, имели и более высокие результаты по литературе, истории, обществознанию, информатике и физике. При этом различия в академических и языковых показателях были выражены именно в этой группе: у девочек результаты были лучше. В цифровой среде различия между мальчиками и девочками оказались менее значимыми, что можно рассматривать как тенденцию к выравниванию.

Сравнение успешных по литературе и русскому языку школьников показало, что в традиционной среде они демонстрировали более универсальные достижения по широкому кругу предметов. В цифровой среде их успехи были менее стабильными и ограничивались отдельными дисциплинами. Это свидетельствует о том, что сильные ученики сталкиваются с новыми вызовами при переходе к цифровым форматам.

По данным опроса участие в кружках и секциях положительно связано с результатами по языковым тестам и школьным предметам. Напротив, частое использование социальных сетей в учебных целях показало отрицательные корреляции с результатами по алгебре, биологии, информатике, истории и физике.

Результаты исследования подтверждают, что факторы успешности подростков в условиях цифрового обучения носят комплексный характер. Во-первых, цифровая среда изменяет характер взаимосвязей между языковыми навыками и предметными достижениями: часть когнитивных процессов адаптируется быстрее, другие теряют устойчивые связи. Во-вторых, академические результаты оказываются менее согласованными, что свидетельствует о необходимости разработки специальных стратегий поддержки учеников в цифровом обучении.

Отмечено снижение различий по полу в академических и языковых показателях. В традиционной образовательной среде девочки демонстрировали более высокие результаты, тогда как в цифровой среде различия по этим показателям стали менее выраженными. Этот факт может отражать изменение характера учебной деятельности и способов взаимодействия с учебным материалом в цифровой среде.

Полученные различия можно рассматривать через призму когнитивной нагрузки и особенностей восприятия информации в цифровой среде. Многозадачность, постоянная смена контекста и поверхностное восприятие текстов, характерные для онлайн-среды, ослабляют формирование устойчивых смысловых связей, что, в свою очередь, отражает изменение взаимосвязей между языковыми и академическими показателями, то есть снижает согласованность между лингвистическими и академическими результатами. Вместе с тем цифровые инструменты предоставляют новые возможности для тренировки языковых способностей — развитие креативности, расширение словарного запаса и формирование навыков быстрой семантической переработки.

Практическая значимость исследования заключается в том, что школьные успехи подростков зависят не только от применения цифровых технологий, но

и от их сочетания с офлайн-практиками. Эффективность же цифрового обучения во многом определяется не самими технологиями, а тем, насколько использование технологий встроено в продуманную систему обучения. Необходимо подчеркнуть и то, что дополнительные кружки и секции, безусловно, выполняют компенсаторную функцию в обучении, тогда как чрезмерное использование социальных сетей способно снижать академические результаты.

Выводы

1. Традиционные формы обучения обеспечивают более устойчивую согласованность между языковыми и академическими результатами, где успешность результатов взаимообусловлена.

2. В условиях цифровизации отдельные когнитивные навыки (например, семантическая гибкость) адаптируются успешнее других, что требует целенаправленной методической поддержки языковых способностей.

3. Академическая успешность подростков в цифровой среде оказывается менее стабильной, а различия между девочками и мальчиками в учебных результатах сглаживаются.

4. Участие в дополнительных кружках и секциях способствует росту учебной успешности, тогда как избыточное использование социальных сетей связано с её снижением. 5. Факторы успешности при цифровом обучении определяются сочетанием лингвистических способностей, особенностей образовательной среды и рационального использования цифровых ресурсов. Учет всех вышеуказанных компонентов в их совокупности необходим для разработки эффективных программ, направленных на повышение качества образования.

Литература

1. Арцишевская Е.В. Индивидуально-типологические особенности подростков с художественно-изобразительными и языковыми способностями: Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 150 с.
2. Гут Ю.Н., Кабардов М.К. Анализ когнитивной продуктивности подростков из цифровой образовательной среды. В сб. научных статей конференции «Проблемы психологического здоровья и развития субъектов учебной и профессиональной деятельности» (г. Белгород, 16 апреля 2021 года) / под ред. Н.С. Ткаченко. – Белгород: ИД «БелГУ», 2022. – С. 81–85.
3. Жамбеева З.З. Цифровизация и профилизация в современном образовательном пространстве / Труды XVI Международного междисциплинарного конгресса (г. Судак, Крым, Россия; 6–16 октября 2020 г.) / Под ред. Е.В. Лосевой, А.В. Крючковой, Н.А. Логиновой. – Москва: МАКС Пресс, 2020. – С. 198–199. http://brainres.ru/work/Sudak_2020_16_Congress_Proceeding_electron_version.pdf <https://doi.org/10.29003/m1042.sudak.ns2020-16/198-199>
4. Кабардов М.К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. – М.: Смысл, 2013. – 400 с.
5. Кошелева Ю.П. Способствует ли цифровая образовательная среда развитию индивидуальности? / Международная конференция, посвященная 125-летию со дня рождения Б.М. Теплова «Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм» / Под ред. М.К. Кабардова, Ю.П. Зинченко, А.К. Осницкого. – М.: ПИ РАО, 2021. – С. 493–502.
6. Лизунова И.В., ван дер Вил А., Гарсия-Фебо Л., Пшеничная Е.В. Чтение с листа или с экрана? Преимущества, недостатки, цифровое неравенство // Библиосфера. – 2020. – № 3. – С. 45–57. <https://doi.org/10.20913/1815-3186-2020-3-45-57>.
7. Петрова Н.П., Бондарева Г.А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5(78). – С. 353–355.

8. Свирина Н.М. Чтение подростков: результаты исследования и сравнительный анализ // Филологический класс. – 2017. – № 3(49). – С. 64–72.
9. Уваров А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. – М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2018. – 168 с.
10. Borisenko N.A., Mironova K.V., Shishkova S.V., Granik G.G. (2020). Characteristics of modern adolescents' digital reading: Results of theoretical and empirical research // Science for Education Today. – 2020. – Vol. 10. – №. 5. – P. 28–49. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2005.02>

<https://doi.org/10.29003/m4919.978-5-317-07492-0/463-466>

Развитие учебной самостоятельности младших школьников как ответ на вызовы современности

Зайцев Сергей Викторович,

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент, Московский
государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия
loo-site@rambler.ru*

Аннотация. Производственно-техническая революция и бурное развитие информационно-коммуникационных технологий делает задачу развития у детей способности к самостоятельному, инновационному мышлению и действованию как никогда актуальной. Формирование учебной самостоятельности предполагает существенное изменение стратегии обучения. Описываются пять принципов, лежащих в основе таких изменений.

Ключевые слова: учебная самостоятельность, активная учебная среда, личный опыт, индивидуальные способы учебных действий, атмосфера учения, профессиональная позиция учителя.

Development of self-reliance in learning of primary school students as a response to modern challenges

Zaitsev Sergey Victorovich,

*PhD in Psychology, senior researcher, associate professor,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia*

Abstract. The industrial and technical revolution and the rapid development of information and communication technologies make the task of developing children's ability to think and act independently and innovatively more relevant than ever. The development of self-reliance in learning requires a significant change in the teaching strategy. Five principles underlying such changes are described.

Keywords: self-reliance in learning, active learning environment, personal experience, individual ways of learning actions, atmosphere of learning, teacher's professional position.

Современный мир отличается бурным развитием информационно-коммуникационных технологий. Появление многочисленных поисковых систем, информационных платформ и социальных сетей приводит к резкому росту объема разнообразной, часто неточной, противоречивой, а то и вовсе заведомо ложной информации. Открываются широкие возможности для ведения информационных войн и массовой манипуляции сознанием людей. Развитие технологий искусственного интеллекта провоцирует пользователей отказаться от собственного анализа, обобщения информации, полагаться на чужие выводы и умозаключения. Всё это может привести к когнитивному иждивенчеству и в дальнейшем к умственной

деградации человечества. В этих условиях всё более актуальным становится формирование у подрастающего поколения умения отбирать и проверять нужную информацию, самостоятельно её анализировать и осмысливать.

На наших глазах совершается производственная технологическая революция. Создание инновационных прорывных технологий выдвигается как основное условие экономического процветания, безопасности и конкурентноспособности государств в современном мире. Это требует от системы образования подготовки творческих и инициативных людей, умеющих самостоятельно приобретать новые знания и использовать их для решения насущных проблем; принимать самостоятельные и взвешенные решения, делать осознанный и ответственный выбор; умеющих самостоятельно выстраивать и организовывать свою деятельность.

Эти тенденции находят свое отражение в системе российского образования. Например, ФГОС начального общего образования ставит обеспечение «самопознания, самовоспитания и саморазвития» учащихся в качестве одной из приоритетных задач их личностного развития.

Задача формирования у подрастающего поколения самостоятельности, как умения и стремления быть в известной мере независимым от внешних воздействий, действовать по собственной воле и разумению, проявлять творчество и инициативу, конечно, не нова, однако в современных условиях она становится как никогда актуальной.

Согласно деятельностному подходу психические свойства личности формируются в деятельности. В младшем школьном возрасте, как известно, наиболее значимой для формирования личности является учебная деятельность. Самостоятельность учащихся в организации и осуществлении своей учебной деятельности мы будем именовать здесь *учебной самостоятельностью*.

По нашему убеждению, воспитание подлинной учебной самостоятельности требует не просто модернизации отдельных средств и методов обучения, а изменения самой педагогической стратегии. Эти изменения могут осуществляться по следующим взаимосвязанным направлениям.

Во-первых, до сих пор обучение во многом основывается на подражании учащихся действиям учителя или точном выполнении его инструкций. Очевидно, что такой подход никак не способствует развитию у детей творческой самостоятельности и личной инициативы, так как отводит им роль лишь пассивного исполнителя чужих замыслов или способов действия. Ещё Л.С. Выготский в свое время указывал, что «пассивное восприятие учеником предначертаний и поучений учителя, является верхом психологической несуразности» [2, с. 82].

Напротив, обучение, направленное на развитие у школьников учебной самостоятельности в подлинном смысле этого слова, должно стимулировать их к порождению, открытию (или переоткрытию) для себя нового знания. Как писал С.Л. Рубинштейн: «Без воспитания способности самостоятельно мыслить нет и не может быть подлинного воспитания человека» [8, с. 101]. Должна быть создана *активная учебная среда*, стимулирующая детей к самостоятельному поиску и принятию собственных решений в отношении того, что и как они изучают. О создании такой учебной среды писали многие известные педагоги, учёные — Л.С. Выготский, С.И. Гессен, М. Монтессори, К. Роджерс и др. Примером такой среды на уроке может служить разработанный нами урок «Самоучка» [4].

Во-вторых, традиционная стратегия обучения опирается на психологическую теорию «интериоризации» и убежденность в решающей роли учебного содержания в психическом развитии ребенка. Обучение строится на основе присвоения учащимися «культурных» образцов, эталонов действия и мысли, выработанных в ходе общественно-исторического развития человечества. Между тем активная и самостоятельная умственная работа ученика над учебным содержанием неизбежно приводит к мысленному преобразованию, трансформации этого содержания, что с позиций обучения «по образцу» рассматривается как ошибка, искажение, а следовательно, подлежит устранению.

На наш взгляд, учебное содержание обуславливает развитие ученика не прямо, а опосредованно, через его индивидуально-психологические особенности — когнитивно-аффективную готовность воспринять и усвоить это содержание, накопленный им ранее личный опыт. Активная и заинтересованная работа ученика с учебным содержанием приводит к обогащению, углублению, «окультуриванию» (И.С. Якиманская) его личного опыта.

Важнейшая и сложнейшая задача педагога сделать это содержание частью личного опыта каждого ученика, а освоение обобщенных способов действий — средством накопления и развития у учащихся *личного опыта самостоятельной деятельности*. Важно создать условия для осуществления самим учеником большой и важной умственной работы. Можно использовать для этого опытно-экспериментальную, проектно-исследовательскую деятельность; метод «дозированной подказки» (С.Л. Рубинштейн) или *scaffolding* (Д. Брунер).

В-третьих, формирующийся у учащихся личный опыт самостоятельной деятельности в отличие от усваиваемых ими знаний, умений и навыков всегда индивидуален. Осуществление учащимися подлинной учебной самостоятельности всегда обнаруживает широкое многообразие индивидуальных различий не только в результатах, но и в способах осуществления ими учебных действий. Как показывают исследования [1, 5, 9], активное усвоение детьми внешне задаваемых моделей и способов действия сопровождается их мысленным преобразованием, приводящим к формированию у них индивидуальных учебных действий. Учебная самостоятельность проявляется, прежде всего, в стремлении и умении самостоятельно выполнять регулятивные действия — целеполагания, планирования, выбора средств и способов учения, контроля и оценки полученных результатов. За время обучения у большинства младших школьников складываются устойчивые индивидуальные способы выполнения этих действий [3].

Психическое развитие ребенка это всегда индивидуальный процесс. Однако в практике школьного обучения этот факт так и не получил должного внимания. Учителя привыкли опираться на возрастные, а не индивидуальные особенности детей. Индивидуализация если и имеет место, то только по отношению к небольшому числу учащихся в классе, по каким-либо причинам выходящим за рамки так называемого «среднего» ученика. Дифференциация в обучении проводится лишь по уровню учебной успеваемости детей.

Обеспечить *индивидуальный подход* в формировании учебной самостоятельности в условиях массовой школы возможно посредством создания вариативной учебной среды, в которой каждому ученику предоставлена возможность для самостоятельного выбора предмета, средств и способов учения. В этой

избирательности не только проявляется, но и формируется учебная самостоятельность учащихся.

В-четвёртых, как мы уже указывали выше, содержание личного опыта самостоятельной деятельности не является прямой проекцией содержания обучения. Более того, содержание обучения выступает подлинным источником личностного развития ученика только в том случае, если оно, говоря словами К. Роджерса, обладает «проникающей способностью» [6, с. 85]. А это возможно в условиях «значимого учения», когда цели учебной деятельности не только понятны ученикам, но и личностно приняты ими, имеют «отклик в их переживании» [7, с. 402]. Это требует создания в классе особой *атмосферы учения* — стимулирующей к учению системы отношений учащихся к обучению, учителю, одноклассникам и к самому себе как к ученику.

И, наконец, последнее, но самое важное. Все выше описанное возможно лишь в случае существенного изменения профессиональной позиции учителя. Перехода его от роли ретранслятора готового знания к роли внимательного помощника на пути саморазвития и саморазвития учащихся.

Литература

1. Воронцов, А.Б. Контрольно-оценочная самостоятельность младших школьников как основа учебной самостоятельности подростка // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – № 5. – С. 21–31.
2. Выготский, Л.С.). Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Зайцев, С.В. Индивидуальные особенности выполнения младшими школьниками регулятивных учебных действий в условиях урока // Вопросы психологии. – 2020. – № 66(1). – С. 19–26.
4. Зайцев, С.В. Создание вариативных развивающих ситуаций на уроках в начальной школе // Психологическая наука и образование. – 2017. – № 22(3). – С. 46–52.
5. Островерх, О.С. Образовательное пространство учебной деятельности как условие субъектности ее участников // Психологическая наука и образование. – 2022. – № 27(3). – С. 16–27.
6. Роджерс, К., Фрейберг, Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1959. – 354 с.
9. Чудинова, Е.В. Инициативная опора школьников на схемы в самостоятельном решении задач // Психологическая наука и образование. – 2021. – № 26(2). – С. 66–77.

<https://doi.org/10.29003/m4920.978-5-317-07492-0/466-471>

Раскрывая мир возможностей: ТРИЗ как ключ к творческому потенциалу обучающихся дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Илатовская Лариса Анатольевна,

педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 2 “Ромашка”», г. Великий Устюг, Россия
ilatovskaya.larisa@yandex.ru

Аннотация. Современные вызовы требуют от личности человека развития креативности и способности к нестандартному решению задач, что обуславливает переориентацию образовательной парадигмы на развитие творческого потенциала. В числе наиболее эффективных инструментов для достижения данной цели выделяется теория решения

и девушкам, которые сейчас растут, важно выбрать правильные ориентиры в жизни, настоящие примеры для подражания, истинных героев, таких как Тимофей Растренин. Нам выпала честь жить в особое время — время героев.

Роль мужчины в патриотическом воспитании — это не архаичный ритуал, а живой процесс передачи ценностей через действие. Его влияние основано на трёх основах:

- пример (что я делаю);
- диалог (как я объясняю);
- соучастие (куда я веду).

В эпоху глобальных вызовов именно такая преемственность помогает молодёжи обрести внутреннюю опору, осознать свою роль в истории страны и стать её достойными гражданами. Патриотизм, взращённый на уважении, знании и деле, становится не абстрактным понятием, а жизненной позицией; и в этом неопенима миссия мужчины, как наставника и проводника мужества, — служить Родине.

Литература

1. Зевелева Е.А., Кокунов К.А. Патриотизм российской молодежи: социологический анализ // Человек. Общество. Инклюзия. – 2024. – Том 15. – № 1.
2. Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями): Статья 7.2. Патриотическое воспитание молодежи и духовно-нравственное воспитание молодежи URL: <https://base.garant.ru/400156192/bce38f17ab08b336c29e736f71a98d16/>
3. Распоряжение Правительства РФ от 23.10.2025 № 2970-р «Об утверждении комплекса мер по патриотическому воспитанию и духовно-нравственному воспитанию молодежи в Российской Федерации до 2028 года» URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-23102025-n-2970-r-ob-utverzhenii/>
4. Разговор о герое URL: <https://zelao-mgsu.nethouse.ru/posts/razgovor-o-geroe>

<https://doi.org/10.29003/m4921.978-5-317-07492-0/477-481>

Психопрофилактика негативных изменений поведения у подростков Республики Узбекистан

Кадыров Обид Сафарович,

заведующий кафедрой «Прикладная психология», Самаркандский государственный университет имени Шарофа Рашидова, доктор психологических наук (DSc), профессор
obid.kodirov.79@mail.ru

Аннотация. В статье освещена важность психопрофилактики отклоняющегося поведения детей подросткового возраста. Описана эффективность использования психологического тренинга с элементами когнитивно-поведенческой терапии в коррекции негативного поведения подростков Республики Узбекистан.

Ключевые слова: психокоррекция, психопрофилактика, криминальное поведение, психологический тренинг.

Актуальность темы. В мире особое значение придается психологическому анализу закономерностей формирования проблем, возникающих в жизни человека, определению необходимых психологических мер по отношению к ним, поиску разумного решения и правильной оценке результатов. Также особое место занимают исследования, направленные на определение социально-психологи-

ческих факторов, теоретико-методических подходов, объясняющих важные аспекты психокоррекционной подготовки, направленной на устранение негативных изменений в поведении подростков.

В Республике Узбекистан осуществляются комплексные реформы, направленные на оказание качественных психологических услуг населению, особенно молодежи, координацию управления психологическими службами, поднятие качества сотрудничества образовательных учреждений с инспекторами профилактики и представителями общественности, создаются психологические центры [1–3]. В связи с этим важно разработать эффективные методы психокоррекции и профилактики девиантного поведения подростков, а также разработку научно-психологических и практическо-педагогических рекомендаций для педагогов, направленных на воспитание морально-нравственных качеств молодых людей.

На основе постоянного совершенствования системы профилактики предполагается изучение негативных изменений в поведении молодежи как актуальной проблемы и их коррекция с учетом естественно-физиологических, социокультурных и учебно-психологических факторов, которые вызывают такие изменения.

В практике развитых стран накоплен определенный опыт использования метода социально-психологического тренинга для коррекции поведения. В этом направлении проведен ряд научных исследований на Западе и в России (Э. Берн, Д. Джонсон, Д. Мацумото, К. Левин, Г. Андреева, А. Донцов, В. Кан-Калик, М. Лебедева, Ю. Емельянов, Н. Богомолова, Н. Малишева и др.). В нашей национально-культурной среде недостаточно научных работ профилактики и коррекции негативного поведения молодежи и устранения негативных изменений.

Цель исследования. Выявить мотивы криминального поведения подростков и разработать программу психопрофилактики негативных изменений поведения у подростков 11–15 лет.

Перед разработкой психокоррекционной программы мы изучили и провели анализ мотивов криминального поведения подростков. Для выявления личностных мотивов несовершеннолетних, авторская методика «Доминирующий криминальный мотив» для выявления преобладающего мотива в профиле криминальной мотивации несовершеннолетнего [9]. В исследовании принимали участие 240 человек мужского пола в возрасте 11–15 лет. Исследование проводилось на базе правоохранительных органов Республики Узбекистан.

В результате исследования выяснилось, что среди различных факторов, влияющих на формирование преступных мотивов у подростков, наиболее распространенными являются удовлетворение потребности в сильном эмоциональном переживании и мотив самоутверждения. (91,6%). Как правило в семьях у таких подростков не удовлетворялась их потребность во внимании. Следующей по распространенности является потребность в материальных благах (84,5%), отсутствие которых компенсируется путем совершения преступления; 72% считают, что совершили правонарушение из-за того, что не знали о последствиях совершенных действий. Данный мотив обусловлен неблагоприятной атмосферой в школе, нехваткой навыков коммуникации, разрешения конфликтов, командной работы.

Кроме того, помимо указанных факторов, также выявлены неэффективная система раннего выявления проблем и предупреждения девиантного поведения

в образовательных учреждениях, ограниченные навыки стрессоустойчивости, самоконтроля и решения проблем, недостаток умения просить помощь, низкая мотивация учителей, слабый контроль дисциплины, дефицит взаимного доверия между учениками.

На основании полученных результатов мы разработали программу социально-психологического тренинга, основанную на законах воспитания и обучения, и опирается на теории социальной психологии, психологии личности и психологии развития. Цель психокоррекционного воздействия заключается в развитии самосознания и зрелость личности, изменения и приспособляемость к различным жизненным ситуациям на основе социального взаимодействия.

В ходе социального взаимодействия предполагается, следующие результаты:

- подростки стремятся вместе решить вопрос или проблему, связанную с поведением или обучением, и обмениваются идеями, в результате чего они активно приобретают навыки решения проблем;

- работа в группах приводит к развитию дружеских отношений между ее членами, и они интенсивно обмениваются друг с другом идеями по разрешению проблемы;

- между членами группы формируется своеобразное сотрудничество, что в конечном итоге приводит к развитию эффективного межличностного общения и более интенсивной социализации молодежи;

- члены группы могут максимально проанализировать различные недостатки негативных проявлений поведения и прийти к единому мнению по их устранению.

Когда тренинговое обучение организуется в рамках одной академической группы, она далее делится на более мелкие группы, и эти группы определенное время работают автономно, а затем совместно работают над проблемой. В корпоративном методе, который по существу основан на межгрупповой конкуренции, каждый человек стремится работать лучше и мыслить творчески в соответствии со своими групповыми интересами и идеями.

Известный узбекский учёный, проводивший исследования в этой области, Каримова В.М. пишет: «Существуют определенные правила организации дискуссий в малых и больших группах, существуют виды свободных тем, направленных и четко написанных споров, организованных в небольших, компактных группах, которые зависят от выбранной темы и опыта общения дискуссионных групп (в словаре слово «спор» означает «думаю», «тяну») [7].

Наша программа учитывая эти правила, направленную на профилактику и коррекцию негативного поведения у подростков.

Таким образом, целью корпоративного тренинга является обучение участников эффективному коммуникативному диалогу по изучаемой теме, совершенствование навыков и компетенций социальной и групповой работы, направленных на коррекцию негативного поведения, развития самосознания, коммуникативных навыков, самоконтроля, нравственно-духовных и эмоционально-волевых качеств личности подростков.

Программа коррекции негативного поведения, свойственного подросткам, рассчитана на 4 недели (5 дней в неделю, то есть с понедельника по пятницу по 2 часа занятий каждый день) и состоит из обучающего модуля, состоящего из 4 блоков.

Первый блок. На 1-й неделе участники ознакомятся с групповой деятельностью, теоретическими и методическими знаниями по данной теме, диагностикой исследований, проводимых у подростков.

Второй блок называется «Формирование нравственного поведения на основе научного знания преступных мотивов и понимания последствий, которые формируются в поведении подростков в ходе корпоративного обучения» и продолжится со 2-й недели. В нем на основе анализа различных факторов, приводящих к формированию криминальных мотивов у подростков, активизируются и направляются к цели внутренние положительные мотивации и возможности.

Третий блок. Начиная с 3-й недели «Пути приобретения эффективной модели поведения, подростков», будут рассмотрены различные методы и стратегии асертивного поведения и будет проведено корпоративное обучение.

Четвертый, последний, начиная с 4-й недели блока тщательно изучается и анализируется групповая деятельность, направленная на приобретение социально-одобряемого поведения, свойственного подросткам, выясняется мотивационная направленность поведения участников и их соотношение с качествами, характерными для всесторонне развитой личности, изучены их результаты, определяются будущие задачи.

В ходе обучения получают информацию о формах и функциях поведения, экономических, социальных и духовно-психологических факторах, влияющих на него, путях и методах их успешного формирования.

В результате участия в программе подростки:

- осознают свои особенности личности, мотивационную направленность, отношение к окружающей действительности, имеющиеся недостатки в своем поведении;
- приобретут навыки управления импульсивностью и осознание ответственности за свои поступки;
- научатся анализировать последствия своих действий;
- научатся выражать себя без агрессии, работать в группе, сотрудничать и договариваться;
- осознают понимание последствий девиантного поведения для будущего;
- приобретут интерес к альтернативным занятиям и занятиям в группе.

Стоит отметить, что данная обучающая программа «Психопрофилактические механизмы формирования криминальных мотивов у подростков» предназначена для семей, школ, микрорайонов, организаций, связанных с проблемами молодежи, например, в подразделениях «Союза молодежи Узбекистана».

Выводы

1. Сложившаяся сегодня в нашем обществе система взаимоотношений, национально-культурная среда, национально-психологические характеристики, образовательная система и источники информации, а также другие важные факторы находят отражение в «интегральном Я» подростков с учетом того, что эти факторы способны обеспечить устойчивые паттерны поведения;

2. Родителям, учителям, общественным активистам и другим лицам, ответственным за образование и воспитание молодого поколения, целесообразно проконсультироваться и принять решение о влиянии различных факторов, влияющих на негативное поведение молодежи.

3. Образовательная среда, формирующая нравственные, духовные, эмоционально-волевые качества, усиливает устойчивость к стрессу и рискам деструктивного поведения и поддерживает устойчивое социально-психологическое благополучие учащихся, а также развитие их потенциала как ответственных граждан своего государства.

4. Формирование у учащихся мотивации к сотрудничеству с учителем, а у учителя — сотрудничество с учениками будет развивать навыки и знания способов обращения за поддержкой к взрослым, наставникам и специалистам и приобретению социально-одобряемого поведения.

Литература

1. Закон Республики Узбекистан «О профилактике правонарушений и правонарушений среди несовершеннолетних». Принят Законодательной палатой 12 августа 2010 года. Утвержден Сенатом 28 августа 2010 г. // Цит. – 2010. – № 10. – Б-2-13.

2. Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан от 7 июня 2019 года № 472 «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы подготовки кадров в области психологии и профилактике преступлений в обществе».

3. Указ Президента Республики Узбекистан от 7 февраля 2017 года № ПФ4947 «О Стратегии действий по пяти приоритетным направлениям дальнейшего развития Республики Узбекистан» / Сборник правовых документов Республики Узбекистан. – 2017. – № 6. – Статья 70.

4. Асадов Ю., Мусурманов Р. Социально-психологические особенности девиантного поведения подростков. – Ташкент, 2011.

5. Газиев Э.Г. Общая психология. – Ташкент: Университет, 2002.

6. Мирзиёев Ш.М. Критический анализ, строгая дисциплина и личная ответственность должны быть повседневным правилом деятельности каждого руководителя (14 января 2017 г.). – Ташкент: Узбекистан, 2017. – 104 с.

6. Кадыров О.С. Психодиагностика и психокоррекция формирования криминальных мотивов у подростков (11–15 лет): Дисс. ... д-ра филос. наук (PhD), психологические науки. – Ташкент, 2020. – 155 с.

7. Каримова В.М. Социальные представления об узбекской семье среди молодежи: Дисс. ... д-ра психол. наук. – Ташкент: ТошДУ, 1994. – 309 с.

8. Safarovich Q.O. et al. (2023). O'quvchilar xulq-atvori profilaktikasida maqsadga yo'naltirilgan tarbiyaviy ta'sir modeli // PEDAGOG. – 2023. – Т. 6. – № 2. – С. 382–386.

9. Safarovich Q.O. et al. (2023). Tarbiyasi qiyin o'quvchilarning xulq-atvori bilan bog'liq muammolarni bartaraf etish masalalari // PEDAGOG. – 2023. – Т. 6. – № 2. – С. 367–371.

10. Safarovich Q.O. et al. (2022). TEENAGER CHILD PSYCHOLOGY // Galaxy International Interdisciplinary Research Journal. – 2022. – Т. 10. – № 5. – P. 454–462.

<https://doi.org/10.29003/m4922.978-5-317-07492-0/481-486>

Прогнозируемый профиль восприятия при нарушении функции глазодвигательного аппарата у детей

Клешковских Екатерина Николаевна,
аспирант

Смелышева Лада Николаевна,

доктор медицинских наук, профессор, руководитель академической кафедры «Анатомии и физиологии человека», ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»,
г. Курган Россия, ken2610@mail.ru

Аннотация. Описаны особенности восприятия детей при нарушении функций глазодвигательного аппарата. Обнаружено, что у детей с дефицитным развитием (косоглазием) снижены следующие показатели: скорость зрительных поисковых движений,

4. Нестеров А. В. Экспертиза: общая теория экспертизы. – М.: Типография НИУ ВШЭ, 2014. – 261 с.
5. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 14.11.2017 № 44 «О практике применения судами законодательства при разрешении споров, связанных с защитой прав и законных интересов ребенка при непосредственной угрозе его жизни или здоровью, а также при ограничении или лишении родительских прав». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_282678/ (дата обращения 20.08.2025).
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 14.09.2022 № 537н «Об утверждении профессионального стандарта “Психолог-консультант”» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.10.2022 № 70506). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202210140015>. (дата обращения 20.08.2025).
7. Приказ Минтруда РФ от 14.09.2023 № 716Н «Об утверждении профессионального стандарта “Психолог в социальной сфере”». Зарегистрировано в Минюсте России 18 октября 2023 г. № 75620 URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=459566> (дата обращения 20.08.2025).
8. Приказ Минтруда России от 14.09.2023 № 717Н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист по работе с семьей”». Зарегистрировано в Минюсте России 18 октября 2023 г. № 75633 URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=459567> (дата обращения 20.08.2025).
9. Приказ Минтруда России от 24.06.2015 № 514Н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”». Зарегистрировано в Минюсте России 18 августа 2015 г. № 38575 URL: https://sh-suzhinskaya-r81.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/Profstandart_Pedagog_psiholog.pdf (дата обращения 20.08.2025).
10. Фролова С.В. Теория и практика психологического консультирования. – Саратов: Саратовский гос. ун-т, 2018. – 152 с.

УДК 159.98

<https://d oi.org/10.29003/m4869.978-5-317-07492-0/242-247>

Стратегические задачи консультативной психологии как научно-практической отрасли психологического знания

Кузовкин Виктор Владимирович,

кандидат психологических наук, доцент; Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», начальник отдела информации, Россия, Москва
kuzovkin_vi@mail.ru

Поваляева Анна Владимировна,

частнопрактикующий клиентоцентрированный психотерапевт, Россия, Москва,
yasna-ann15@mail.ru

Аннотация. В статье будут представлены авторское видение того, какие стратегические задачи должна решать консультативная психология на современном этапе ее развития, особенно в связи с принятием профессионального стандарта «Психолог-консультант». Будут обозначены возможности использования такого инструмента, как структура методологического знания, для анализа научности консультативной психологии, в сопряжении с современной психотехнической методологией, основателем которой является Ф.Е. Василюк. Обозначим особенности сопряжение консультативной психологии с психологией труда.

Ключевые слова: консультативная психология, психолог-консультант, структура методологического знания, психотехническая методология, психология труда.

Strategic objectives of consulting psychology as a scientific and practical branch of psychological knowledge

Kuzovkin Viktor Vladimirovich,

Candidate of psychological sciences (PhD), Associate Professor; The Federal State Budget Scientific Institution «Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research», head of the information department, Russia, Moscow

Povalyaeva Anna Vladimirovna,

private practice client-centered psychotherapist, Russia, Moscow

Abstract. The article will present the author's vision of the strategic tasks that consulting psychology should address at the current stage of its development, especially in connection with the adoption of the professional standard “Consulting Psychologist”. The possibilities of using such a tool as the structure of methodological knowledge for analyzing the scientific nature of counseling psychology will be outlined, in conjunction with the modern psychotechnical methodology, the founder of which is F.E. Vasilyuk. Let's identify the features of the connection between consulting psychology and occupational psychology.

Keywords: consulting psychology, consulting psychologist, structure of methodological knowledge, psychotechnical methodology, labor psychology.

Актуальность статьи. В статье будут представлены авторское видение того, какие стратегические задачи должна решать КП на современном этапе ее развития, как научно-практическая отрасль психологического знания, особенно в связи с принятием профессионального стандарта «Психолог-консультант», который в апреле 2023 года вступил в силу.

Вопросы, рассматриваемые в статье, актуальны в свете событий, происходящих в России в различных психологических сообществах, прежде всего, в Российском психологическом обществе: психологическая помощь, особенно в форме психологического консультирования, пытается обрести законные основания, стать регулируемой областью практической психологии (психологической практики, по Ф.Е. Василюку [3]), а, следовательно, ей нужна собственная научно-обоснованная теория и практика, которой может выступить **консультативная психология** (далее — КП) [1; 2; 3; 4; 7; 9; 10].

Актуальность статьи также обусловлена тем, что КП является одной из наиболее развивающихся отраслей психологии, однако зачастую воспринимается только как некий процесс, называемый психологическим консультированием, по сути, отождествляя эти два понятия, и, тем самым, может создаваться ложное представление о действительной значимости данной научно-практической отрасли знания, имеющей свой объект, предмет, цели, задачи и т.д.

В связи с этим, например, в статье «Новое имя. Новый статус. Новые задачи» [3], посвященной переименованию журнала «Московский психотерапевтический журнал» в «Консультативная психология и психотерапия», Ф.Е. Василюк и Е.Н. Коренева, авторы статьи, обозначают основной вектор движения в такой предметной области, как психологическая практика, который описывают формулой: *от психологического консультирования к консультативной психологии*. При этом, по мнению авторов, **психологическое консультирование** идентифицирует себя по виду практической деятельности психолога, а **консультативная психология** определяет себя как отрасль психологии среди других отраслей — педагогической, психологии развития и др.

Или В.А. Петровский в своей статье «Предмет консультативной психологии: пред-«меты» пишет: «...общественность должна понять нетождественность двух словосочетаний: «психологическое консультирование» и «консультативная психология» (хотя, конечно, взаимосвязь подразумевается). «Психологическое консультирование» — это сфера *практики*, область практической деятельности психолога, содействующего людям в решении их проблем. «Консультативная психология» — сфера *теории*, область исследований, предметом которых являются условия, процессы и эффекты консультирования, как осознаваемые, так и не осознаваемые взаимодействующими сторонами» [9, с.9].

Стратегические задачи и актуальные проблемы консультативной психологии. Мы уже не раз отмечали (например [7; 8]), следующее: чтобы определить статус КП как научно-практической отрасли психологического знания, необходимо, как минимум, определить ее сущность, объект и предмет, а также задачи, которые она должна решать. То есть определиться с ее актуальными проблемами.

Используем еще раз возможность донести до психологической общественности, выверенные в ходе различного уровня конгрессов, форумов, конференций, семинаров наши представления о сущности КП, ее объекте и предмете, как научно-практической отрасли психологического знания, которые также были представлены в наших научных статьях (например, [7]). И мы ждем дискуссии по этим определениям.

Консультативная психология — раздел современной психологической науки, область интеллектуальной деятельности человека, основная функция которой получение знаний о психическом и психологическом здоровье, личностном росте людей, которые могут быть нарушены в процессе жизненного пути человека (знания о мире), и их систематизация (концептуализация), на основе которой возможно построение научной картины видения психологических проблем людей и научно обоснованной практики оказания им психологической помощи с целью достижения позитивных изменений в их психическом, психологическом, социальном и личностном статусе.

Объект консультативной психологии: психическая реальность людей (прежде всего, психические процессы, свойства и состояния человека, психические образования) — участников консультативного процесса, и, в первую очередь, обратившихся за психологической помощью, а также факторы, воздействующие на эту реальность. Это факторы, создающие жизненные трудности и проблемы людям, и которые они не могут преодолеть без посторонней помощи.

Предмет консультативной психологии: работа-с-объектом (по Ф.Е. Василюку) или практика психологического консультирования, направленная на работу с обозначенной реальностью и снижению влияния травмирующих факторов. Точнее изучается опыт работы с объектом, структура и закономерности процесса психологического консультирования.

Ранее, начиная с начала 90-х годов, делались попытки дать определение КП, а вот определиться и четко обозначить ее объект и предмет, мало кто решался. Различными авторами предмет представлялся только скрытым в тексте их определений КП.

И только В.А. Петровский четко обозначил предмет КП: «условия, процессы и эффекты консультирования, как осознаваемые, так и не осознаваемые

взаимодействующими сторонами» [9]. Думается, что такое видение предмета не противоречит представленному нами, а лишь дополняет его.

Первое определение КП было дано в таком известном всем психологам издании, как «Психология. Словарь», вышедшем в 1990 году под общей редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, составителем которого выступила Л.А. Карпенко. В Словаре также, фактически, были определены актуальные ее задачи, напрямую относящиеся наше понимание к тому, что речь идет о психологическом консультанте, как носителе качеств субъекта трудовой деятельности [6].

В последующем свои определения КП в своих работах давали А.Н. Елизаров [4], Н.В. Ключева [6], Е.Е. Сапогова [10], и др. Однако, с нашей точки зрения, такие определения слишком сужают объектно-предметную область данного знания, сводя его сугубо до психотехнических аспектов. Мы утверждаем, что если консультативная психология претендует на роль отрасли психологического знания, пусть и научно-практического, в данном знании гораздо больше аспектов требующих своего научного разрешения. И надо сосредоточиться на понимании того, с чем имеет дело КП, какие задачи она решает и зачем необходимо проводить экспериментальные и эмпирические исследования в рамках данной отрасли знания, что и, собственно, делает консультативную психологию научным знанием.

Две глобальные стратегические задачи КП на современном этапе ее развития: **во-первых**, четкое определение ее статуса и добиться того, чтобы КП стала научной специальностью, чтобы можно, было защищать диссертации по проблемам данной отрасли психологического знания; **во-вторых**, продолжить процесс институализации профессиональной деятельности психолога-консультанта на основе разработанного и принятого профессионального стандарта «Психолог-консультант». При этом решение одной задачи без разрешения другой невозможно!

В связи с принятием профессионального стандарта «Психолог-консультант» в нашем понимании возникла еще одна глобальная задача — обоснование КП как междисциплинарной отрасли знания: она стоит на стыке с психологией личности и психологией труда. При этом отношение ее к психологии личности, вернее, к практической психологии личности, не вызывает сомнения в психологическом сообществе, а вот отношение к психологии труда просто не рассматривалось. Здесь хотелось бы отметить следующее. Как и у каждой науки у КП существуют свои особенные методы познания объективной реальности, которой она занимается. И если психология труда исследует психическую реальность человека как субъекта труда, то КП — психическую реальность психолога-консультанта, как субъекта его трудовой деятельности, психологического консультирования. Соответственно, например, изучение одного из возможных подходов к изучению деятельности психолога-консультанта, системно-ситуативного анализа деятельности, становится актуальной задачей. Особенно тогда, когда к подготовке такого специалиста, как психолог-консультант, повышаются требования ввиду институализации данной профессии [8].

При определении статуса КП интерес представляет ответ на вопрос, в чем заключается ее научность как отрасли психологического знания. При этом в плане доказательности научности консультативной психологии следует использовать, и мы давно используем такой инструмент для анализа, как *структура методологического знания* [7].

При этом, на данном этапе развития КП следует применять современную психотехническую методологию, основателем которой является Ф.Е. Василюк, и которая является научно-методологической базой для научных исследований консультативной практики [7].

В чем ценность современной психотехнической методологии для консультативной практики? Ответ: она помогает осознать научность этой практики. Также помогает в осуществлении прогресса в КП, как научно-практической отрасли знания, стремящейся стать научной специальностью.

Анализ научности КП по структуре методологического знания довольно трудоемкое исследование, объем статьи не позволяет его осуществить. Некоторые важные аспекты такого исследования представлены в наших научных статьях (например [7]).

Обратимся теперь к статье Ф.Е. Василюка [2], написанной, заметим, почти 15 лет назад, в которой автор обозначает то, что одной из наиболее актуальных организационных проблем в области КП является утверждение научной («ваковской») специальности «консультативная психология» для защиты диссертаций по этому направлению. Ф.Е. Василюк ставит вопросы: «Наступило ли уже время для открытия такой специальности? Не подстегиваем ли мы естественный ход истории, стремясь к этому? Не действуем ли, исходя из принципа желания, а не принципа реальности?». В ответы на них он выделяет отдельные условия, которые характеризуют КП как отдельную сформировавшуюся отрасль. Они следующие: практика, образование, наука, издательская деятельность, юридические аспекты. В своей статье Ф.Е. Василюк проводит подробный анализ этих условий.

«Все это вместе, на мой взгляд, — пишет Ф.Е. Василюк, — убедительно показывает, что консультативная психология как отрасль нашей психологии уже сформировалась, в достаточной мере институционализирована, энергично развивается, и теперь необходимы организационные действия, которые завершат этот процесс. К ним можно отнести, во-первых, утверждение консультативной психологии как отдельной научной специальности, по которой могут защищаться диссертации, во-вторых, учреждение в рамках Российского психологического общества ассоциации, объединяющей все уже существующие ассоциации по разным направлениям консультирования и психотерапии, в-третьих, разработку систем лицензирования и сертификации психологов-консультантов» [2, с. 160].

Еще одно событие является важным в плане становления и развития КП как научного знания и научной специальности. В феврале 2012 года прошел V съезд Российского психологического общества. В его работу была включена секция «Консультативная психология», центральным событием работы которой стало сообщение В.А. Петровского о необходимости утверждения КП в качестве новой научной дисциплины. Он осветил предмет и концептуальную схему КП. В конце работы секции ее участниками было единогласно принято обращение к ВАК с просьбой об утверждении новой научной специальности — **консультативная психология** (данное обращение было опубликовано в журнале «Консультативная психология и психотерапия» в № 1 за 2012 год).

Однако ввиду объективных причин обращение так и не было доведено до адресата. Вопрос временно был снят с повестки и надолго отложен. Идеям Ф.Е. Василюка, к сожалению, тоже пока не суждено было воплотиться в реальность.

Надеемся, что принятие профессионального стандарта «Психолог-консультант» увеличит шансы КП в достижении такой стратегической задачи, как обретение статуса не только научно-практической отрасли знания, но и научной специальности. Для этого уже созревают все предпосылки. О них отдельный разговор.

Таким образом, КП в нашей стране довольно-таки молодая отрасль психологического знания, однако бурно развивающаяся ввиду наличия востребованной в обществе консультативной практики. На сегодняшний день она сформировалась, в достаточной мере институционализирована, но, как любая отрасль знания, она требует своего дальнейшего развития.

Литература

1. Архангельская В.В. Консультативная психология на пути к научной специальности // Консультативная психология и психотерапия. – 2010. – № 1. – С. 158–178.
2. Василюк Ф.Е. Консультативная психология как научная специальность / 125 лет Московскому психологическому обществу: Юбилейный сборник РПО: В 4-х томах: Том 3 / Отв. ред. Богоявленская Д.Б., Зинченко Ю.П. – М.: МАКС Пресс, 2011. – С. 159–161.
3. Василюк Ф.Е., Коренева Е.Н. Новое имя. Новый статус. Новые задачи. // Консультативная психология и психотерапия. – 2010. – № 1. – С. 5–10.
4. Елизаров А.Н. Основы консультативной психологии: Учебное пособие. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова; Институт сферы социальных отношений, 2002. – 72 с.
5. Ключева Н.В. Консультационная психология: методические указания. – Ярославль: ЯрГУ, 2011. – 60 с.
6. Консультативная психология / Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – С. 172–173.
7. Кузовкин В.В. Консультативная психология как научная отрасль знания // Научно-практический альманах «Консультативная психология в России». Том 1. – М.: Институт консультативной психологии и консалтинга (ФПК-институт), 2023. – С. 22–33.
8. Кузовкин В.В., Поваляева А.В. Консультативная психология как часть психологии труда и ее устремление стать научной специальностью / Сб. материалов: II Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Федора Ефимовича Василюка. [Электронное издание]. – М., 2020. – С. 149–152.
9. Петровский В.А. Предмет консультативной психологии: пред-«меты» // Консультативная психология и психотерапия. – 2010. – № 2. – С. 8–24.
10. Сапогова Е.Е. Консультативная психология. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2025. – 427 с.

<https://doi.org/10.29003/m4870.978-5-317-07492-0/247-251>

Соотношение психодинамических свойств и мотивации в системной организации целенаправленного поведенческого акта человека

Лапкин Михаил Михайлович,

*доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой нормальной физиологии
с курсом психофизиологии, Рязанский государственный медицинский университет
имени академика И.П. Павлова, г. Рязань, Россия
lapkin_rm@mail.ru*

Аннотация. В работе представлены данные о соотношении психодинамических характеристик личности и мотивации в системной организации целенаправленной деятельности человека. Данные, полученные при использовании многомерной статистики, демон-

в тесной взаимосвязи с возможностью персонализации и представленности в картине мира других людей, обретая возможность проявлять свою «свободу для», творчество и «продолжаться» даже за пределами физического существования.

Литература

1. Базаева Ф.У. Категория самореализации в отечественной психологии и философии образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2011. – № 4. – С. 11–15. EDN OTMFCH.
2. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. – М.: Международная педагогическая академия, 2001. – 159 с.
3. Герасимов В.П. Феноменология и онтология самореализации // Омский научный вестник. – 2013. – № 1(115). – С. 104–107. EDN QILEHD.
4. Исаев Е.И., Галушкин П.А. Психологические типы самореализации личности с ограниченными возможностями здоровья // Акмеология. – 2015. – № 2. – С. 84–89.
5. Леонова Т.И., Лесин А.М. Мотивационный потенциал ценности саморазвития личности для формирования универсальных компетенций студентов // Материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой 85-летию доктора психологических наук, профессора, заслуженного работника высшей школы РФ, заслуженного профессора РУДН им. Патриса Лумумбы Александра Ивановича Крупнова «Личность в современном обществе: исследование, образование, развитие» (Москва, 26 апреля 2024 г.). – М.: РУДН, 2024. – С. 754–759. EDN QRFJKC.
6. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 156–176.
7. Лесин А.М. Определение личностной значимости и содержания ценностей // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2020. – Т. 8. – № 4(31). – С. 445–455. DOI 10.23888/humJ20204445-455. – EDN DGVIVV.
8. Морозова И.С. Структурные компоненты самореализации личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 3(6). – С. 207–210. EDN OCQCNR.
9. Овчаренко Н.В. Сравнительный анализ понятий «самореализация» и «самоактуализация» как составляющих категориального аппарата философии образования // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 3–3(53). – С. 141–144. EDN TPJVG7.
10. Южакова Н.В. Ценностные основания самореализации личности: социально-философский анализ: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. – Архангельск, 2006. – 22 с.

<https://doi.org/10.29003/m4925.978-5-317-07492-0/493-496>

Образ России у молодежи как основа гражданской и региональной идентичности

Матвеева Лидия Владимировна,

*доктор психол. наук, профессор, психолог, факультет психологии
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
matweewa-com@yandex.ru*

Литвинов Владимир Юрьевич,

*кандидат психол. наук, редактор, Российское общество «Знание», Москва, Россия
volodimir.litvinov@gmail.com*

Аннотация. В докладе обсуждается проблема соотношения категориальной структуры представлений у российской молодежи о родной стране в целом и регионе проживания. Сравнительный анализ проводится по восьми макрорегионам методом психосемантики, в исследовании приняли участие 755 человек. Наиболее значимыми факторами для категориальной структуры представлений о России у молодёжи из различных макрорегионов страны стали факторы: «Процветание и безопасность», «Социальная дистанция» и «Сила и могущество», у молодёжи из различных макрорегионов страны наиболее

важными оказались следующие три фактора: «Процветание и сила», «Безопасность и миролюбие», «Духовность и патриотичность».

Ключевые слова: гражданская идентичность молодежи, образ страны, образ региона проживания, метод психосемантики, патриотизм.

The image of Russia among young people as the basis of civic and regional identity

Matveeva Lidiya Vladimirovna,

Dr. of Psychology. Sciences, Professor, Psychologist, Faculty of Psychology Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Litvinov Vladimir Yurievich,

Candidate of Psychology, Editor, Russian Society "Znanie", Moscow, Russia

Abstract. The report discusses the problem of the correlation of the categorical structure of Russian youth's ideas about their native country as a whole and their region of residence. A comparative analysis is carried out in eight macroregions by the method of psychosemantics, 755 people participated in the study. The most significant factors for the categorical structure of ideas about Russia among young people from various macro-regions of the country were the following factors: "Prosperity and security," "Social distance," and "Strength and Power," the following three factors proved to be the most important among young people from various macro-regions of the country: "Prosperity and strength", "Security and peacefulness", "Spirituality and patriotism".

Keywords: civic identity of youth, image of the country, image of the region of residence, method of psychosemantics, patriotism.

Актуальность. Представления человека о себе и мире начинают окончательно оформляться уже в подростковом возрасте, именно тогда происходит формирование ценностно-смысловых основ картины мира [2, 5]. Преобразование семантических компонентов картины мира могут привести к дезадаптации молодого человека, вплоть до саморазрушительного поведения [1, 4]. Поэтому построение адекватной картины мира у подрастающего поколения имеет важное значение для их воспитания, для создания необходимых культурно значимых ориентиров молодёжи [3]. Для формирования картины мира человека, с одной стороны, важен образ своей родной страны, в который происходит развитие конкретного индивида или целого общества, а с другой стороны, — образ своей «малой родины», собственного региона проживания.

Цель: изучение региональных особенностей формирования образа России и образа собственных регионов у молодёжи, проживающей в различных субъектах страны.

Главная гипотеза: характер отношения к образу России у молодёжи, проживающей в различных регионах страны, связан с характером отношения к образу своего региона проживания и определяет их гражданскую и региональную идентичность.

Методика исследования. В исследовании приняли участие 755 человек из 8 макрорегионов РФ (30 регионов России). Возраст респондентов — от 14 до 35 лет ($M = 24.5$, $SD = 10.2$). Из них 68% составляли женщины и 32% мужчины.

Использовалась сетка макрорегионов страны: Центральная Россия, Север России, Юг России, Поволжье, Урал, Сибирь, Дальний Восток и Черноземье.

Испытуемым предлагалась психосемантическая шкала, которая включала в себя 33 биполярных характеристики. Необходимо было оценить изучаемые

объекты (отдельно образ России, отдельно образ собственного региона) по каждой из характеристик по 7-балльной шкале (от «-3» до «+3»). Полученные данные обрабатывались факторным анализом.

Результаты исследования. Наиболее значимыми факторами для категориальной структуры представлений о России у молодёжи из различных макрорегионов страны стали факторы «Процветание и безопасность», «Социальная дистанция» и «Сила и могущество». Причём первый фактор «Процветание и безопасность» набрал наиболее весомый факторный вес (27,4%), значительно опережая все другие факторы.

Для категориальной структуры представлений о своём регионе проживания у молодёжи из различных макрорегионов страны наиболее важными оказались следующие три фактора: «Процветание и сила», «Безопасность и миролюбие», «Духовность и патриотичность». Также, практически в два раза возрастает факторный вес, связанный с характеристиками духовности и патриотичности, если для представлений о России он составлял 6%, то для представлений о своём регионе повысился до 9,7% и стал одним из наиболее значимых факторов.

Среди представителей всех регионов наиболее положительные категориальные оценки по образу своего региона и по образу России были получены молодёжью из макрорегионов Черноземья и Юга России. Менее положительные — для молодёжи из макрорегионов Урала, Севера России и Центральной России.

Выводы

1. Негативная и позитивная модальность отношения к образу собственного региона в некоторой степени соответствует позитивному или негативному отношению к образу России. Представители молодёжи, которые позитивно воспринимают образ собственных регионов (макрорегионы Черноземья и Юга России), в определённой степени позитивно воспринимают образ России в целом.

2. Представления о России у молодёжи складываются в месте своего проживания, на территории своей малой Родины. И те эмоции, которые они испытывают к собственному региону переносятся на целостный образ России. Поэтому именно положительная региональная идентичность, то есть положительное отношение к собственному региону, способствует адекватному развитию индивида и его гражданской идентичности.

3. По итогам данного исследования можно внести предложение в концепцию образования и воспитания детей и молодежи региональный компонент, включающий разработку специальных программ по изучению особенностей формирования региональной идентичности молодёжи из различных регионов России. Если молодёжь негативно относится к образу своего региона, то она в некоторой степени перекладывает эту когнитивную оценку и эмоциональное отношение на образ всей страны.

Литература

1. Зинченко Ю.П. Российская идентичность. Психологическое благополучие. Социальная стабильность / Под ред. Ю.П. Зинченко. — М.: Изд-во Московск. ун-та, 2017. — 520 с.
2. Леонтьев А.Н. Образ мира. Избр. психол. произведения: в 2-х т. Т. 2. — М., 1983. — С. 25.
3. Матвеева Л.В. Категориальная структура образа России в молодежной аудитории // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. — 2010. — Т. 4. — № 2. — С. 83–98.

Современные исследования стремятся объединить биопсихосоциальный подход — зарубежная традиция со смыслоориентированными методами — отечественная школа. Эффективная профилактика суицида требует комплексных мер: от психотерапии до социальных программ поддержки. Таким образом, синтез отечественных и зарубежных теорий позволяет глубже понять природу суицида и разработать более эффективные стратегии его предупреждения.

Литература

1. Братусь, Б.С. «Слово» и «дело»: к истории научных отношений А.Н. Леонтьева и Л.С. Выготского // Национальный психологический журнал. — 2013. — № 1. — С. 18–24. <https://doi.org/2079-6617/2013.0103>
2. Григорьева А.А., Рудченко В.А., Усова Л.Е. Исследование особенностей отношения педагогов к профилактике суицидального поведения учащихся // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. — 2024. — Т. 12. — № 4(47). — С. 331–344.
3. Журавлева, Т.В. Суицид — осознанный выбор смерти: философские и психологические аспекты проблемы // Психология и право. — 2018. — № 8(2). — С. 35–49. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2018080203>
4. Леонтьев, Д.А. (2008). Экзистенциальный смысл суицида: жизнь как выбор // Консультативная психология и психотерапия. — 2008. — № 16(4). — С. 58–82.
5. Руженков В.А., Руженкова В.В., Боева А.В. Концепции суицидального поведения // Суицидология. — 2012. — № 4. — С. 52–59.
6. Сенкевич, Л.В., Донцов, Д.А., Донцова, М.В., Орешкина, А.С., Пятаков, Е.О. Методологическое научное понимание суицида в качестве культурно-исторического, философского и психосоциального феномена // Вестник практической психологии образования. — 2016. — № 13(2). — С. 45–58.
7. Сыровкашина К.В. Современные психологические модели суицидального поведения в подростковом возрасте // Консультативная психология и психотерапия. — 2017. — Т. 25. — № 3. — С. 60–75. doi: 10.17759/cpp.2017250304
8. Шнейдер Л.Б., Сургучева Н.В. Эго-восприятие и танатос-центрация как источники суицида в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. — 2019. — Том 8. — № 1. — С. 189–214. doi: 10.17759/psycljn.2019080112

Нейроинтерфейсы и психологическое консультирование: новые возможности диагностики и коррекции

Москвина Н.В.,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, философии и социологии,
Федеральное Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Российский Университет Спорта «ГЦОЛИФК», Москва
luria-2007@mail.ru*

Аннотация. Нейроинтерфейсы функционируют как сложные технологические системы, осуществляющие регистрацию и интерпретацию электрической или гемодинамической активности мозга в режиме реального времени. В статье рассматриваются современные нейроинтерфейсные технологии и их интеграция в психологическое консультирование, а также проведение дифференцированной психологической диагностики и коррекции.

Ключевые слова: нейроинтерфейс, психологическое консультирование, психологическая диагностика, психологическая коррекция.

Neurointerfaces and psychological counseling: new possibilities of diagnostics and correction

Moskvina N.V.,

*candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of Psychology,
philosophy and sociology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Russian University of Sport "GCOLIFK", Moscow
luria-2007@mail.ru*

Abstract. Neurointerfaces function as complex technological systems that record and interpret electrical or hemodynamic activity of the brain in real time. The article discusses modern neurointerface technologies and their integration into psychological counseling, as well as differentiated psychological diagnostics and correction.

Keywords: neurointerface, psychological counseling, psychological diagnostics, psychological correction.

Введение. Современные достижения в области нейрокогнитивных технологий создают трансформационные возможности для модернизации методологической базы психологического консультирования, предлагая альтернативные инструментальные решения с целью объективизации диагностического процесса и повышения результативности в проведении психокоррекционных мероприятий. Нейроинтерфейсы («нейробиофидбэк», «brain-computer interfaces») эволюционируют с конца XX века и находят все большее применение в медицинских и психологических науках [5], технологии непрерывно совершенствуются, одновременно возрастает научный интерес психологов и психотерапевтов к возможностям, которые предоставляют данные методы для понимания эмоциональных реакций клиента и управления ими непосредственно в режиме реального времени.

Нейроинтерфейсные системы, функционирующие на основе бидирекциональной передачи информации между нейронными ансамблями и внешними техническими устройствами, реализуют парадигму прямого нейрокомпьютерного взаимодействия посредством детекции, декодирования и интерпретации электрофизиологических паттернов мозговой активности [4]. Интеграция технологических решений в психокоррекционную практику направлена на минимизацию некоторых ограничений, присущую традиционным вербально-оценочным методикам, обусловленными факторами субъективности и когнитивных искажений, и осуществить переход к доказательным протоколам психологической диагностики и терапии, основанным на количественной оценке нейродинамических параметров [1].

Диагностические возможности. В настоящее время наибольшее распространение в психологических исследованиях получили неинвазивные методы регистрации мозговой активности, такие как электроэнцефалография (ЭЭГ), функциональная магнитно-резонансная томография и функциональная ближняя инфракрасная спектроскопия [2]. Перечисленные технологии фиксируют динамику протекания когнитивных и эмоциональных процессов с высокой временной и пространственной точностью. В частности, анализ паттернов ЭЭГ-активности предоставляет возможность объективно оценить уровень стресса, тревожности, концентрации внимания и других психофизиологических показателей, имеющих значимость при проведении психологической диагностики депрессивных,

тревожных расстройств, синдрома дефицита внимания и гиперактивности и других нарушений.

Фиксация изменений альфа- и бета-ритмов при эмоциональных реакциях предоставляет информацию, недоступную для получения в опросниках и беседах, помогает обнаружить микросекундные тревожные проявления. Анализ корреляций между зонами префронтальной коры и височными участками головного мозга проводится для интерпретации, имеющихся ресурсов саморегуляции и предрасположенности к эмоциональным срывам. В совокупности полученные данные направлены на построение нейропсихологических профилей клиентов для дальнейшего психокоррекционного планирования.

С теоретико-эмпирической позиции релевантным направлением применения нейроинтерфейсов в психоконсультативной практике выступает нейрофидбек-терапия, основанная на принципах биологической обратной связи. Реализуемый подход предоставляет субъектам возможность визуализации текущих параметров биоэлектрической активности головного мозга с последующей выработкой механизмов сознательного контроля нейрофизиологических процессов. Например, клиенты с повышенной тревожностью тренируются в снижении активности бета-ритмов, ассоциированных с состоянием стресса с целью формирования устойчивых навыков эмоционально-волевой регуляции. Современные исследования демонстрируют результативность в применении нейрофидбек-терапии не только при тревожных расстройствах, но и психологической коррекции посттравматического стрессового расстройства и даже некоторых форм аддиктивной зависимости [3].

Перспективным направлением является интеграция нейроинтерфейсов с технологиями виртуальной и дополненной реальности (VR/AR), открывающим новые возможности для проведения экспозиционной терапии и когнитивно-поведенческого тренинга. Иммерсивная среда, адаптирующаяся в реальном времени к показателям мозговой активности пользователя создает персонализированные психокоррекционные сценарии для работы с различными фобиями, социальной тревожностью и другими психоэмоциональными нарушениями, параметры стимуляции автоматически адаптируются на основе текущего состояния клиента. Несмотря на значительный потенциал применения нейроинтерфейсов в психологическом консультировании, их широкое внедрение сталкивается с рядом методологических и этических трудностей. Проблемой остается необходимость стандартизации протоколов анализа нейрофизиологических данных, обеспечение конфиденциальности информации о психическом состоянии, а также высокая стоимость оборудования, ограничивающая доступность вышеперечисленных технологий. Кроме того, остается открытым вопрос о долгосрочной действенности в применении нейрокогнитивных технологий и их сравнении с традиционными подходами психотерапии и психокоррекции [6].

Заключение. Развитие искусственного интеллекта и алгоритмов машинного обучения стимулирует разработку совершенных средств автоматической интерпретации нейросигналов для проведения мониторинга психического состояния не только в медицинских, но и домашних условиях, чтобы интегрировать данные с мобильными приложениями для оказания непрерывной поддержки клиентов. На текущий момент, исследования в данной области сосредоточены на разработке доказательных протоколов применения перечисленных технологий, оптимизации

методов обработки нейроданных и решении этико-правовых вопросов, связанных с их использованием. Отсутствие единых стандартов калибровки и интерпретации сигналов препятствует унификации подходов и контролю оказания качества таких услуг, в связи с тем, что психологам и психотерапевтам необходимо получить специальное образование по работе с нейротехнологиями, а клиентам более детальную информацию о рисках, возможностях и ограничениях применения этих систем. Сочетание нейроинтерфейсов с методами транскраниальной стимуляции, виртуальной реальности и когнитивно-поведенческой терапии обещает появление сочетанных протоколов, адаптирующихся к динамике состояния человека в реальном времени, открывающих перспективу дальнейших исследований в данном направлении. Таким образом, интеграция нейротехнологий в консультативную практику открывает путь к созданию принципиально новых, точных и результативных методов при проведении психологической диагностики и коррекции.

Литература

1. Белоусов Л.С., Напалков Д.А., Жигульская Д.Д., Пешин Н.Л., Величковский Б.М. Когнитивные исследования и новые технологии в спорте // Вопросы психологии. – 2018. – № 5. – С. 117–135.
2. Григорьев Н.А., Сивцев И.В. Влияние и использование нейро-гарнитуры для улучшения внимания у подростков / Материалы научно-практической конференции «Ломоносов–2021»: Секция «Психологические аспекты образования». – М., 2022. – С. 1–14.
3. Каплан А.Я., Кочетова А.Г., Шишкин С.Л., Басюл И.А., Ганин И.П., Васильев А.Н., Либуркина С.П. Экспериментально-теоретические основания практические реализации технологии «интерфейс мозг–компьютер» // Бюллетень сибирской медицины. – 2013. – Т. 12. – № 2. – С. 21–29.
4. Либуркина С.П., Васильев А.Н., Яковлев Л.В., Горделеева С.Ю., Каплан А.Я. Интерфейс мозг–компьютер на основе представления движения с вибротактильной модальностью стимулов // Журнал физиология высшей нервной (психической) деятельности человека. – 2017. – Т. 67. – № 4. – С. 414–429.
5. Федотчев А.И., Парин С.Б., Полевая С.А., Великова С.Д. Технологии «Интерфейс мозг–компьютер» и нейробиоуправление: современное состояние, проблемы и возможности клинического применения (обзор) // Современные технологии в медицине. – 2017. – Т. 9. – № 1. – С. 175–184.
6. Шибаев В.М., Зуев М.А., Баланев К.С. Роль нейроинтерфейсов в будущем // Современные инновации, системы и технологии. – 2024. – № 4(2). – С. 306–310.

Понимание одиночества современными младшими подростками

Набиуллина Ольга Григорьевна,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
УВО «Университет управления «ТИСБИ», педагог-психолог МБОУ «Гимназия № 179 —
центр образования» г. Казани, Россия
olga-nab76@yandex.ru*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования представлений об одиночестве у младших подростков. Показано, что девочки по сравнению с мальчиками более эмоционально оценивают одиночество. Оно ассоциируется у них с качеством общения,

навыки самоконтроля, они, как правило, обладают большей зрелостью и осознанностью, что может облегчать процесс коррекции агрессивного поведения. Агрессивность — это не неизбежная черта личности, а результат взаимодействия различных факторов. Своевременное выявление и коррекция высокого или, напротив, низкого уровня данной психологической характеристики, позволяет конструктивно взаимодействовать с окружающим миром и успешно реализовать свой потенциал.

Литература

1. Бутовская М.Л., Филатова В.О., Лазебный О.Е. Ассоциация самооценок по эмпатии, помощи, агрессии и личностным установкам с пальцевым индексом и полиморфизмом rs53576 гена OXTR у школьников европеоидного происхождения // Вестник Московского университета. Серия 23: Антропология. – 2022. – № 1. – С. 134–152.
2. Калаев В.Н. Генетика агрессии: прямые и обратные зависимости (гены, нейромедиаторные системы, психоэмоциональное состояние, клеточные аномалии) / В.Н. Калаев, М.С. Нечаева. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2020. – 157 с.
3. Карелин А.А. Психологические тесты. – М.: ВЛАДОС, 2003. – С. 2; 248.
4. Кубряк О.В., Умрюхин А.Е., Емельянова И.Н., Антипова О.С., Гусева А.Л., Перцов С.С., Судаков С.К. Повышение уровня в-эндорфина в плазме крови как показатель положительного ответа на лечение депрессий // Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. – 2012. – Т. 153. – № 5. – С. 721–723.
5. Кулаичев А.П. Методы и средства комплексного анализа данных. – М.: ФОРУМ: ИНФА, 2006. – 512 с.
6. Нечаева М.С., Тюнина О.И., Дорохов Е.В., Аралова А.Ю., Потапова Ю.О. Влияние спелеоклиматотерапии на психоэмоциональное состояние, генетическую стабильность и активность а-амилазы ротовой полости студентов // Вестник Волгоградского государственного медицинского университета. – 2020. – № 2(74). – С. 139–144.
7. Перцов С.С., Клименко А.В. Особенности физиологического обеспечения целенаправленного поведения людей с различными индивидуально-типологическими характеристиками // Психологический журнал. – 2024. – Т. 45. – № 1. – С. 65–77.
8. Юматов Е.А. Психофизиология эмоций и эмоционального напряжения студентов: Монография. – М.: Издательство ИТРК, 2017. – 200 с.

<https://doi.org/10.29003/m4929.978-5-317-07492-0/508-513>

Развитие личности студента в современных условиях обучения: возможности и риски «дистанта»

Петухова Ирина Александровна,

*кандидат психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии
Института психологии им. Л.С. Выготского ФГАОУ ВО РГГУ, Москва, Россия
iapt@mail.ru*

Аннотация. Обсуждаются возможности преодоления возникающих перманентных трудностей в организации учебного процесса при смене и вынужденном сочетании очной и дистанционной форм обучения. Выдвигается положение о возможностях личностного развития студента в условиях неопределенности. Рассматриваются конкретные примеры личностного развития студентов в процессе их работы в авторской Учебно-творческой мастерской «Учиться с удовольствием!».

Ключевые слова: обучение, личность, учебно-профессиональная деятельность, учебно-творческая мастерская.

Development of the student's personality in modern learning conditions: opportunities and risks of distance learning

Petukhova Irina Aleksandrovna,

Candidate of Psychological Sciences, Professor, Professor of Dpt of General Psychology, L.S. Vygotsky Institute for Psychology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

Abstract. The possibilities of overcoming the emerging permanent difficulties in the organization of the educational process during the change and forced combination of full-time and distance learning are discussed. A position is put forward on the possibilities of student's personality development in conditions of uncertainty. Specific examples of students' personal development in the course of their work in the author's Educational-creative workshop "Learning with pleasure!" are considered.

Keywords: education, personality, educational-professional activity, educational-creative workshop.

В 2019 году на нас обрушилась пандемия Covid-19. Пандемия не смогла «отменить» образование, но внесла существенные коррективы в организацию учебного процесса как в школе, так и в вузе. Так в нашу жизнь внезапно вошел «дистант». Дистанционные формы организации учебного процесса превратились из авральной и временной в полноправную форму учебной работы, наряду с традиционной очной формой образования. Непредсказуемая смена «дистанта» «очкой» (и наоборот) создала условия для развития творческих способностей как преподавателя, так и студента в их совместно-разделенной учебно-профессиональной деятельности, заставила искать и апробировать новые формы учебной работы. Одной из таких форм для меня стали Учебно-творческие мастерские (УТМ), которые допускают как очный, так и дистанционный режим работы со студентами [1, 2, 3, 4, 5]. В 2025 г. проект Учебно-творческие мастерские «Учиться с удовольствием!» стал Лауреатом XXVI Национального конкурса «Золотая Психея» в номинации «Психологический инструмент года».

Учитывая характеристики студента как «психологического ребенка», можно понять продуктивность использования для решения серьезных образовательных задач не только лекционных и семинарских, но и игровых форм работы. Поскольку в УТМ органично сочетаются обучающие и игровые моменты, это позволяет успешно решать учебные и воспитательные задачи, развивать когнитивные, коммуникативные, личностные профессиональные компетенции обучающихся. Как правило, темы УТМ соотносятся с осваиваемыми теоретическими разделами четырех-семестрового целостного лекционного курса Общей психологии (данный курс я веду уже более 45 лет в русле концепции В.В. Петухова). Вот лишь несколько примеров таких тем: «Мое дерево психологии», «Ради чего я решил стать психологом», «Психолог смотрит кино: психологический киноклуб», «Рефлексия и ретрофлексия индивидуального мотивационного профиля», «Доктор Кто в гостях у Леона Фестингера», «Абрахам Маслоу строит пирамиду», «Шерлок Холмс в поисках пропавшей креативности», «Что? Где? Когда?», «Психология в лицах» и многие другие.

Однако некоторые темы УТМ не связаны напрямую с программой курса общей психологии. Они являются отражением возникших проблем в жизни общества и направлены на то, чтобы помочь студентам справиться с ними, не потеряв

при этом себя. Именно так появились темы «Плюсы и минусы дистанта в школе и в университете», «Плюсы и минусы дистанта на первом и на втором курсе», «Как я провел ковидный семестр: открытие мною меня» и др. Процесс работы над этими темами потребовал немало времени и сил, но результат превзошел все ожидания и сторицей оправдал затраченные усилия.

Данная исследовательская работа преподавателя является лонгитюдной, а потому ежегодно приносит новые результаты, требующие осмысления. Остановлюсь на двух примерах проведенных УТМ. Первый пример связан с работой студентов 1 курса в УТМ «Плюсы и минусы дистанта в школе и в университете», второй пример относится к работе студентов 2 курса в УТМ «Плюсы и минусы дистанта на 1 и на 2 курсах обучения».

Итак, пример № 1.

Так уж получилось, что студенты, поступившие на первый курс Института психологии в 2019 г., весь последний год в школе провели в условиях дистантного обучения. Они мечтали о том, что в университете их ожидает совсем другая — «нормальная» — жизнь с новыми друзьями среди одногруппников и однокурсников в новой «взрослой» учебно-профессиональной, а не школярско-принудительной ситуации. Каково же было их разочарование, граничащее с отчаянием, когда после первой же тьюторской недели им сообщили о переходе вновь на дистантную форму работы. Конечно, данная форма организации учебного процесса может быть весьма продуктивной в содержательном плане, но ни при каких условиях она не заменит возможности живого общения. Только в начале второго семестра произошла долгожданная *встреча* студентов друг с другом и с преподавателем. Растерянность, недоверие, закрытость, настороженность мешала рассерженным на невидимый ковид студентам полноценно принять новую социальную ситуацию. Если в соответствии с расписанием очных занятий *встреча* преподавателя со студентами произошла, то в контексте субъект-субъектного общения ее не случилось автоматически, ее нужно было специально выстроить. Вопросы типа: *где я, с кем я, кто я, ради чего я здесь* и т.п. — как бы висели в пространстве между нами, их нельзя было проигнорировать, вынести за скобки, их надо было сформулировать, вынести вовне и обсудить.

Именно поэтому свою первую УТМ с этими студентами я назвала «*Встреча*». Задание состояло в том, чтобы сформулировать плюсы и минусы дистантной формы обучения, записать результаты своих размышлений и иерархизировать их по степени значимости. После этого студенты разделились на две группы: в первую вошли те, у кого количество негативных суждений превалировало над позитивными оценками, а вторую группу составили те, кто видел в «дистанте» больше положительных моментов. Сразу замечу, что первая группа оказалась гораздо более многочисленной. Следующий этап работы состоял в том, что участники каждой группы по очереди выходили на авансцену и аргументировали свою позицию. Сначала, опираясь на свои записи, студенты группы 1 перечисляли все минусы «дистанта», скупко комментируя его положительные аспекты. Затем наступила очередь студентов группы 2, оптимистически настроенных по отношению к «дистанту», и они, компенсируя свою малочисленность, содержательно-серьезно обосновывали те ценные возможности, которые предоставила им данная ситуация.

Самыми распространенными аргументами в первой группе стали такие, как: нет ощущения, что ты студент; нет возможности подружиться с кем-то; нет никакой студенческой жизни; невозможно лично с преподавателем обсудить какой-то непонятный вопрос; плохо работают компьютерные программы; проблемы с интернетом; постоянно ломается то камера, то микрофон и т.д. Вместе с тем, студенты группы 1 отмечали, что: стало больше свободного времени, не надо тратить времени на дорогу, можно учиться лежа, сидя или даже гуляя, можно не одеваться красиво, можно поесть в любое время и т.д. Сразу заметим, что отмеченные авторами немногочисленные положительные моменты мало связаны с содержательной стороной их учебно-профессиональной деятельности.

Представители группы 2 обратили внимание на то, что: повысились требования к самодисциплине; можно больше читать рекомендованной литературы; можно организовать свое рабочее место так, как это привычно и удобно; никто рядом не болтает и не жует и т.д. Они соглашались с тем, что стало больше свободного времени, но важно, на что именно его потратить. Да, не надо тратить время на дорогу, но в электричке или в метро можно было что-то прочесть-дочитать, настроиться на учебу, а по дороге домой — расслабиться и переключиться на отдых или на прогулку. Таким образом, эти студенты подчеркивали, что условия «дистанта», наряду с ограничениями, открывают возможности для формирования важных качеств личности взрослого человека, будущего профессионала.

Дискуссия получилась весьма бурной, и модератору (преподавателю) пришлось выполнить достаточно сложную организационную работу, дабы обсуждение не выходило за социально-принятые рамки и оставалось содержательным и целенаправленным. По окончании данного этапа работы студентам обеих групп был задан вопрос, не поменяли ли некоторые из них свою первоначальную позицию. Таковые нашлись и пояснили, что именно они упустили в своих исходных рассуждениях. Домашнее задание состояло в том, чтобы написать эссе на тему «Плюсы и минусы дистанта в школе и в университете». Данная Мастерская была проведена в трех группах первого курса, и результаты оказались сопоставимыми. На первом этапе соотношение между противниками и сторонниками дистанта было примерно 80% на 20%. После обсуждения с последующим анализом и размышлением на заданную тему цифры поменялись и составили примерно 60% на 40%. Но главное не в том, что изменились количественные результаты, а в том, что студенты отчасти изменили качественные критерии оценки различных форм организации учебного процесса. Эти критерии сместились в сторону анализа их личностных особенностей как субъектов новой учебно-профессиональной деятельности, которую они сами выбрали и теперь должны построить адекватные средства и способы наилучшей реализации своего смыслообразующего мотива.

Пример № 2.

В 2021–2022 учебном году мы встретились с этими же студентами, которые пережили очередную волну пандемии и связанных с нею ограничений, и лонгитюдное исследование получило свое логичное продолжение. Я предложила своим подопечным следующую тему УТМ: «Плюсы и минусы дистанта на первом и втором курсах обучения в Университете». Студенты были содержательно подготовлены к выполнению данной работы после освоения материала по темам общей психологии личности: Основные подходы к изучению личности. Представления

о личности в различных школах и направлениях, Связь теоретических представлений о личности с практической работой психолога и др. Выполнение этой сложной работы потребовало проведения сравнительного анализа результатов рефлексии психологических особенностей себя, как субъекта учебно-профессиональной деятельности «здесь-и-сейчас» с результатами ретрофлексии «там-и-тогда» — год назад. В течение недели студенты должны были обдумать и реализовать план своего эссе на заданную тему. Получив около 70 эссе по электронной почте, я изучила их и по каждому составила резюме. На организованной очной встрече данная тема стала предметом активной и заинтересованной дискуссии. Даже для самих участников УТМ удивительным стало открытие ими самих себя — во-первых, они стали на год личностно взрослей, а во-вторых, у них появились новые средства и способы выражения своих мыслей языком научной психологии. Оказалось, что четкого различения студентов на группы «пессимистов» и «оптимистов», как это было на первом курсе, больше не существовало. Их психологические эссе не имели более «черно-белой» окраски, их *суждения* стали взвешенными *рассуждениями* по типу «с одной стороны, а с другой стороны...». На первый план вышли не внешние, а внутренние, содержательные характеристики учебно-профессиональной деятельности, субъектом которой они являются.

Так, студенты отметили, что дистанционный формат изобилует некоторыми особенностями и операциональными средствами, которые существенно расширяют возможности студента. Участники УТМ обратили внимание на то, что онлайн-формат как бы изменяет ход времени, меняет временную перспективу студента. Скорость прослушиваемого материала поддается произвольным корректировкам: замедление или увеличение темпа записей для наиболее продуктивной обработки информации. Соответственно, современный подход дистанционного образования во многом апеллирует к индивидуально-психологическим особенностям индивида, который самостоятельно планирует свой день и распределяет учебную нагрузку, что является важной опцией в самоорганизации учебного процесса. Студенты отмечали, что лекционный материал легче воспринимается и присваивается на рабочем месте, созданном обучающимся самостоятельно. Косвенные факторы (освещение, рабочая поверхность, расположение предметов и прочее) играют немаловажную роль в концентрации на содержании информации. Таким образом, в дистанционном формате существенно сокращается число раздражителей, отвлекающих и рассеивающих внимание студента. Однако онлайн-обучение имеет и отрицательные стороны. Так, вынужденно студент проводит гораздо больше времени перед экраном различных гаджетов, что отрицательно сказывается на его здоровье так же, как и заметное снижение физической активности, когда нет необходимости перемещаться по учебным корпусам.

Учебная жизнь создает множество интересных историй и приятных воспоминаний. Понятно, что в условиях «дистанта» студентам очень не хватает общения с однокурсниками и преподавателями в режиме реального времени. Скукая по очному формату обучения, студенты отметили скорость адаптации к современным реалиям и подчеркнули, что само качество обучения несколько не потерялось при переходе в онлайн. Как нам представляется, это большая заслуга сегодняшнего дня, которая в долгосрочной перспективе будет только развиваться

и, возможно, приведет нас к принятию смешанного образовательного стандарта в будущем.

Таким образом, мы отмечаем, что в текстах второкурсников исчезают однозначные оценки дистанционной формы обучения по одномерной шкале «плюсы и минусы дистанта». Важно, что эссе превратились из черно-белых оценочных *суждений* в аналитические *рассуждения* о ситуации в целом и о себе как части этой ситуации. При этом в подавляющем количестве работ проявилась личностная позиция студента как активного субъекта учебно-профессиональной деятельности. На первый план по степени важности вышел смыслообразующий мотив учебно-профессиональной деятельности, а мотивы-стимулы как бы ушли в тень. Другими словами, произошла переиерархизация индивидуального мотивационного профиля, что свидетельствует о развитии личности. К сказанному добавим, что УТМ могут выполнять важные психотерапевтические функции, предоставляя студентам возможности открыто обсуждать возникающие проблемы, а не игнорировать их, что неизбежно приводит к формированию защитных механизмов личности и искажает ее развитие.

Мы показали лишь некоторые возможности и лишь отчасти раскрыли содержание такой инновационной формы работы преподавателя со студентами, как Учебно-творческая мастерская «Учиться с удовольствием!». Безусловно, она требует больших затрат времени и сил от всех участников совместно-разделенной деятельности, но делает учебный процесс интересным и осмысленным, формируя искомые личностные и когнитивные компетенции будущего профессионального психолога как человека третьего тысячелетия.

Литература

1. Петухова И.А. Развитие коммуникативных компетенций будущих психологов в процессе учебно-профессиональной деятельности / Психология способностей и одаренности. Сб. статей II Всероссийской научно-практической конференции. – Ярославль, 2022. – С. 260–262.
2. Петухова И.А. Учебно-творческие мастерские в профессиональном становлении психолога / Практическая психология и новая реальность. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. – М., 2022. – С. 111–116.
3. Петухова И.А. Цифровые технологии в Учебно-творческих мастерских: расширение возможностей развития субъекта учебно-профессиональной деятельности / Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках. Материалы международного конгресса по культурно-исторической психологии, посвященного памяти Ж.М. Глозман. – Новосибирск, 2022. – С. 245–250.
4. Петухова И.А. Преподавание и творчество в контексте культурно-исторического подхода: развивающее обучение в высшей школе / Возрождение традиций. Сборник статей по материалам научной конференции ИП РГГУ. – М., 2023. – С. 32–35.
5. Петухова И.А. Развитие личности студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности / Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения А.В. Брушлинского и 300-летию основания Российской академии наук. – М., 2023. – С. 777–782.

5. Венгер А.Л. Ребенок в обществе: исторический кризис детства // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 3–12.
6. Большунова Н.Я., Подосинов В.Н., Лисиченко О.В. Возможность подготовки матерей к материнской терапии ребёнка дошкольного возраста с проблемами в развитии // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. Психофизиология. – 2024. – Т. 17. – № 4. – С. 87–97. DOI: 10.14529/jpps240407
7. Подосинов В.Н., Музыкально-голосовые технологии психологической помощи детям дошкольного возраста с проблемами в развитии // Развитие человека в современном мире. – 2023. – № 3. – С. 98–108. URL: <https://rch-journal.ru/article/view/520>
8. Подосинов В.Н., Фольклорное пение (родовая песня) как технология коррекции поведения ребенка дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности // Вестник Красноярск. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. – 2024. – № 67(1). – С. 51–66. <https://elibrary.ru/item.asp?id=64154842>

<https://doi.org/10.29003/m4875.978-5-317-07492-0/279-283>

Методы арт-терапии и артлоготерапии в преодолении стресса

Попова Татьяна Анатольевна,

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории
консультативной психологии и психотерапии, ФНЦ ПМИ, доцент кафедры психотерапия
качества жизни, науч. Руководитель магистратуры по арт-терапии
НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Москва, Россия
elenia2@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8772-8990>*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению методов арт- и артлоготерапии в преодолении стресса. Приводятся исследования, показывающие эффективность применения творческих методов в работе со стрессом, беспокойством и тревогой. Приведены примеры идиографического исследования с артлогометодикой «Пространство PRIVACY/Приватности».

Ключевые слова: арт-терапия, артлоготерапия, артлогоупражнения, стресс, жизненный стресс, пространство приватности, смыслогенерирующее творчество.

Art and artlogotherapy methods for overcoming stress

Popova T.A.,

*PhD in Psychology, Senior Researcher, Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy,
FSC PMR, Department of Quality of Life Psychotherapy, Researcher.
Head of the Master's Program in Art Therapy,
Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia
elenia2@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8772-8990>*

Abstract. This article examines art and artlogotherapy methods for overcoming stress. Research is presented demonstrating the effectiveness of creative methods in dealing with stress, anxiety, and worry. Examples of idiographic research using the “PRIVACY/Privacy Space” artlogomethod are provided.

Keywords: art therapy, artlogotherapy, artlogo exercises, stress, life stress, privacy space, meaning-generating creativity.

Арт-терапия — психотерапевтическое направление, основанное на применении искусства и творчества при работе с аффективной сферой человека, особенностью является триадичность (клиент, арт-терапевт и продукт творческой деятельности), инсайт ориентированность (творческая работа зачастую открывает

разные аспекты жизнедеятельности клиента, на которые он не обращал внимания). Артлоготерапия — направление в консультативной психологии и психотерапии, целью которой является помощь людям, находящимся в жизненном затруднении, искусство, творчество и смыслы помогают найти решение проблемы. Интеграция арт-терапии и логотерапии позволяет расширить зону влияния психологического воздействия. Арт-терапия работает с эмоциональной сферой, а логотерапия с ценностно-смысловой, таким образом артлоготерапия исследует и погружается в эмоциональную сферу, а затем поднимается по смысловой вертикали к духовной, осозная ценности и смыслы. Артлоготерапия заботится о целостности личности, применяя — биопсихосоциоэтическую модель. Артлоготерапия применяется в работе с жизненным стрессом, поскольку позволяет человеку воспользоваться одним из принципов логотерапии — трансценденцией. Выход за пределы ситуации стресса через творчество. Понятие жизненного стресса (*life stress*), предложено Г.М. Славичем, «это сложная конструкция, которая охватывает широкий спектр различных неблагоприятных социально-средовых переживаний, называемых стрессорами, которые могут различаться по нескольким параметрам, включая их тяжесть, частоту, время и продолжительность» [12, р. 3]. К таким стрессорам относятся: развод, потеря близких людей, серьезные заболевания или сексуальное насилие в детстве, безработица или финансовые проблемы [12]. Стрессовое состояние зачастую ставит вопрос об отсутствии смысла жизни, или наоборот, бессмысленность становится источником стресса. В работах В.Э. Чудновского выделяются значимые аспекты смысла жизни: адекватность, амбивалентность, интегральность. В последние годы своих исследований ученый выделял проблему жизненного пространства. Понятие «жизненное пространство личности» включает в себя как объективный, так и субъективный аспекты. Чудновский настаивал на целостности и выделял составляющие этого феномена: 1. Объективная составляющая (природная, биологическая основа организма, конечность жизненного пространства, возрастные этапы и возрастные особенности); 2. Субъективная составляющая — субъективная картина жизни человека; 3. Субъектная составляющая — осознание себя как субъекта, выстраивающего пространство собственной жизни [4]. Артлоготерапия, основываясь на данной концепции рассматривает приватное пространство как необходимую часть жизненного пространства личности. В.Э. Чудновский считал идиографические исследования важной частью научного знания [4]. А.Р. Лурия еще в 1922 году размышляя о реальной психологии, отмечал, что психология превращается в схему и догму в фикцию, если абстрагируется от конкретных обстоятельств жизни индивида, и реальная психология должна стремиться к синтезу номотетического и идеографического принципов исследования, должна отказаться от искусственной модели эксперимента и необходимо учитывать роль индивидуальных биографий, условий развития, конкретики ситуаций и контекстов как в прошлом опыте, так и в моделируемых условиях исследования и общения с психологом [2]. В нашей статье приведен пример идеографического исследования. Артлоготетодика «Пространство «Privacy». Инструкция: «Приватность — это неприкосновенность частной жизни, которая обеспечивается правом человека на защиту личной жизни. Представь свое личное пространство и попробуй ответить на вопросы:

«Нужна ли мне приватность? Хочу ли я что-то сохранить только для себя? Для чего мне это пространство?» Один из этапов — это созерцательный, спокойный опыт работы с собой. «Погрузись в свое пространство, рассмотри все внимательно, послушай себя, прислушайся и к ощущениям. Теперь разреши себе творить — сочини, нарисуй, слепи, смоделируй и вырази то, что очень хочется сейчас проявить» Продукт творческой деятельности (ПТД) — рисунок или стихотворение, синквейн или скульптура, танец или мелодия. Приведем примеры рефлексии собственного состояния после применения методики. Все клиенты находились в состоянии жизненного стресса. Вероника Н., 26 лет, студентка магистратуры психологического вуза очной формы обучения. Высокая, внешне интересная, спортивного телосложения, коммуникабельная, речь быстрая, тип акцентуации — тревожный. Жизненный стресс — тяжелое заболевание. По качественной методике исследовался рисунок акварелью. Изображение лесного озера, выполненный в голубых и зеленых тонах. В центре озеро, вокруг высокие ели, другие деревья. Студентка сказала, что голубая чистая вода дает ей успокоение, а лес защищает ее. Важно, чтобы было такое место приватности. На вопрос консультанта какая ценность и какой смысл в этом есть, Вероника ответила, что это момент поиска и выбора себя. И как будто в этом месте нет места стрессу, наоборот — здесь место силы и ресурса. Возможно, именно в этом месте и стоит размышлять о собственном смысле жизни. Другая участница Арина М., 34 года, студентка магистратуры, работает в школе учителем. Средний рост, тонкие черт лица, стройного телосложения, коммуникабельная, ярко одевается, ухоженная. Тип акцентуации — демонстративный. Жизненный стресс — развод. Арина рисовала сухой пастелью, ребром мелка голубые и серые широкие полосы. Абстрактный рисунок, линии, заполняющие пространство листа. Когда она завершила, то отметила, что ее постоянная тревога как будто улетучилась вместе с ее активными жестами. Рисунок располагался на листе А3, автор рисунка отметила, что это место тишины, его нет физически, но оно существует в ее воображении. Это необходимый для нее туман, когда она поглощена своим созерцанием себя. Она видит, как внутри светло и трепетно, а снаружи туман, который безопасно ее окутывает. И тут она вспомнила, что в детстве испугалась, когда она гостила в деревне у бабушки, она была в комнате одна и рассматривала картинки в книге, вдруг услышала громкий стук и в окне возникло незнакомое лицо. Она сильно напугалась и теперь вдруг поняла, что туман нужен, чтобы поглощать звуки и внешний мир, чтобы можно было уединиться. Арина поделилась своим ощущением, что для нее было ценным, что психолог не интерпретировал, а интересовался ее мнением, был вовлечен и давал пространство и для воображения, и для размышлений. На вопрос как связан ее творческий отклик со смыслом жизни или какой-то экзистенциальной данностью, студентка ответила, что экзистенциальной данностью является уединение, приятное одиночество, а смысл — в том, чтобы помнить о себе настоящей. Уединение сейчас необходимо, чтоб восстановить свою целостность. «Я как будто сильно боялась одиночества, но ведь оно бывает и приятным — уединение дает силы и ресурсы». Следующий пример связан с участницей исследования, Ксенией Б., 28 лет, магистранка, работает экономистом. Среднего роста, полноватая фигура, выразительная мимика, немногословная, одета аккуратно, строго. Тип

акцентуации — эпилептоидный. Жизненный стресс — потеря близкого человека. Ксения написала синквейн. (Синквейн — стилизованная под японскую поэзию форма стихосложения).

Пространство

Тихое, собственное

Удерживать, фокусироваться, быть

Запах травы помогает заземлиться

Роса

Разбирая каждое слово в синквейне, обнаруживаем, что важно, чтобы пространство было тихим, но гораздо ценнее, что оно собственное. Тут Ксения рассказывает, что очень долго стремилась к тому, чтобы было свое место, своя квартира. Теперь квартира, пусть и в ипотеку есть. «Устала — никогда своей комнаты не было, уроки в школе делала в маленькой ванной, в студенчестве — общежитие, уставала от соседок, хотя жили дружно, потом с подругой снимала квартиру, и теперь наконец-то своя площадь!» И если представляется пространство личное, приватное, то это квартира, которая уже стала родной и любимой, но дальше сама удивилась как от фокусирования на себе и чего бы хотелось, вдруг возникла зеленая сочная трава, луг и много воздуха и захотелось ощутить голыми ногами траву и заземлиться и ощутить росу. Вспомнила как любовалась в детстве капельками росы на траве. Как это помогает вдруг вернуться к себе. Удивительный эффект отметила респондентка, как будто груз упал с плеч, вдруг дышать стало намного легче. На вопрос о смысле, Ксения ответила: «Я за последние годы как будто жила на автомате, потеря близкого человека не отпускала несколько лет. И только теперь, как будто смысл вернулся — я знаю, что нужно жить дальше. Я смогу быть счастливой». Данные примеры показывают, что творческие методы не только помогают справиться со стрессовым состоянием, но и помогают осознать смыслы. Исследования продолжаются в артлоготерапевтическом направлении. В будущем планируется эксперимент, в котором синтез номотетических и идеографических методов сделает картину исследования более полной.

Артлоготерапия продолжает традицию арт-терапии, которая успешно и эффективно работает со стрессом. Творческие методы в арт- и артлоготерапии — применение художественного творчества при работе с психологическим запросом. Творчество может быть — литературным, изобразительным, музыкальным, драматическим, танцевально-двигательным [7]. Терапевтические механизмы, включают: эмоциональную регуляцию, катарсис, символическое выражение, развитие самосознания, получение инсайтов, укрепление самооценки [6], для арт-лого — обретение смысла. Л. Мартин с коллегами в систематическом обзоре по снижению стресса арт-терапией отмечают, что в одиннадцати из двенадцати исследований, которые были посвящены данной проблематике показано значительное снижение стресса. [9]. В других статьях тоже находим, что рисование и работа с глиной являются инструментами для работы с преодолением стресса и снижением тревожности. [8]. Музыкальная терапия, как одно из самых известных направлений, обладает доказательной базой об эффективности по снижению беспокойства и тревоги 16 из 20 исследований показали данный результат [9]. В России В.М. Бехтерев в начале прошлого века, в 1913 году, активно исследовал влияние музыки на работу основных систем организма — нервную, сердечно-

сосудистую и т.д. Было доказано целительное воздействие на пациентов [3]. Способность справляться со стрессом отмечено и у участников драматерапевтических и танцевально-двигательных групп, а также отмечается улучшение настроения и снижение тревожности [10; 13]. Активно используется мандалатерапия и артлоготерапия в ситуации дистресса или жизненного стресса [11; 1]. Таким образом, методы арт- и артлоготерапии обладают большими возможностями для преодоления стресса, тревоги и беспокойства и могут широко применяться в различных областях — в психологическом консультировании, психотерапии и в работе психологов образовательных учреждений.

Литература

1. Карпова, Н.Л., Попова, Т.А. Жизненный стресс и возможности его коррекции у подростков и студентов в норме и у лиц с ограниченными возможностями здоровья // Комплексные исследования детства. – 2024. – № 6(3). – С. 165–174. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-165-174>
2. Лурия, А.Р. Принципы реальной психологии (о некоторых тенденциях современной психологии). В кн.: Лурия А.Р. Психологическое наследие. Избранные труды по общей психологии / Под ред. Ж.М. Глоzman, Д.А. Леонтьева, Е.Г. Радковской. – М., 2003. – С. 295–383.
3. Орлова, Е.М. Опыт познания влияния музыки на человека в работах В.М. Бехтерева (архивные исследования) // Музыкальное искусство и образование – 2015. – № 3(11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-poznaniya-vliyaniya-muzyki-na-cheloveka-v-rabotah-v-m-behtereva>
4. Психология смысла жизни: школа В.Э. Чудновского: [коллективная монография] / под редакцией Т.А. Поповой [и др.]; ФГБНУ «Психологический институт РАО». – М.: Смысл, 2021. – 674 с.; [1], XII с.: ил., портр., цв. портр.; 22 см.
5. Франкл, В. Человек в поисках смысла: сборник /под ред. Л.Я. Гозмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
6. Ducel, J.-B. (2024). Creative expression and mental health // *Journal of Creativity*. – 2024. – № 34(2), 100083. <https://doi.org/10.1016/j.jyoc.2024.100083>
7. Duffey, T., Haberstroh, S. (2022). Using creative approaches in the context of counseling and psychotherapy. In: D. Capuzzi, M.D. Stauffer, (eds.). *Counseling and psychotherapy: Theories and interventions*. (pp. 389–411). – Alexandria, VA: American Counseling Association Publ., 2022.
8. Huss, E., Sarid, O. (2014). Visually transforming artwork and guided imagery as a way to reduce work-related stress: A quantitative pilot study // *The Arts in Psychotherapy*. – 2014. – № 41(4). – P. 409–412. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.07.003>
9. Martin, L., Oepen, R., Bauer, K., Nottensteiner, A., Mergheim, K., Gruber, H., Koch, S.C. (2018). Creative arts interventions for stress management and prevention // *A systematic review. Behavioral Sciences*. – 2018. – № 8(2). – P. 28. <https://doi.org/10.3390/bs8020028>
10. Pinnering, R., Thorsteinsson, E.B.; Brown, R.F.; McKinley, P. (2013) Intensive Tango Dance Program for People with Self-Referred Affective Symptoms // *Music and Medicine*. – 2013. – № 5. – P. 15–22.
11. Schrade, C., Tronsky, L., Kaiser, D.H. (2011). Physiological effects of mandala making in adults with intellectual disability // *The Arts in Psychotherapy*. – 2011. – № 38(2). – P. 109–113. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2011.01.002>
12. Slavich, G.M. (2019). Stressnology: The primitive (and problematic) study of life stress exposure and pressing need for better measurement // *Brain, behavior, and immunity*. – 2019. – № 75. – P. 3–5. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2018.08.011>
13. West, J., Otte, C., Geher, K., Johnson, J., Mohr, D.C. (2004). Effects of Hatha yoga and African dance on perceived stress, affect, and salivary cortisol // *Annals of Behavioral Medicine* – 2004. – № 28(2). – P. 114–118. https://doi.org/10.1207/s15324796abm2802_6

<https://doi.org/10.29003/m4931.978-5-317-07492-0/517-520>

Отношение подростков к обучению в электронной среде

Романова Ольга Вячеславовна,

*кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Астраханского государственного университета имени В.Н. Татищева, г. Астрахань, Российская Федерация
olga.romanova71@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются психологические и возрастные особенности обучения учащихся подросткового возраста в электронной среде, анализируются основные преимущества и ограничения онлайн-обучения. Приводятся результаты анкетирования подростков, их родителей и педагогов по вопросу отношения к обучению в электронной среде.

Ключевые слова: отношение, обучение, электронная среда, школа, подростковый возраст.

Teenagers' attitude to e-learning

Olga Romanova,

*PhD in Psychological sciences, Associate Professor, Department of psychology,
Tatishchev Astrakhan State University, Astrakhan, Russian Federation*

Abstract. The article discusses the psychological and age-related features of teaching adolescents in an electronic environment, and analyzes the main advantages and limitations of online learning. The article also presents the results of a survey conducted among adolescents, their parents, and teachers to assess their attitudes towards learning in an electronic environment.

Keywords: attitude, education, electronic environment, school, teenagers, adolescence

Современное образование стремительно трансформируется, и одной из ключевых тенденций последних лет стало активное внедрение электронных образовательных технологий. Обучение в электронной среде позволяет расширить возможности доступа к информации, индивидуализировать образовательный процесс и адаптировать его под потребности разных учащихся. Однако успешное применение электронных инструментов в образовательном процессе требует тщательного учета психологических особенностей учащихся. Применение подходов, ориентированных на психологические и возрастные особенности обучающихся, позволяет повысить эффективность электронного обучения, минимизировать возможные негативные последствия и обеспечить гармоничное развитие учащихся.

Современные образовательные технологии, включая электронное обучение, становятся все более актуальными в контексте адаптации учебного процесса к потребностям подростков. Однако для эффективного использования электронных средств обучения необходимо учитывать психологические особенности этой возрастной группы. Подростковый возраст характеризуется значительными физическими, эмоциональными и социальными изменениями, связанными с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь. Эти изменения оказывают влияние на восприятие окружающего мира, взаимодействие с другими людьми и отношение к обучению. Подростки часто испытывают резкие перепады настроения, стремятся к самовыражению, что может влиять на их мотивацию и вовлеченность в учебный процесс.

Обучение в электронной среде представляет собой важный и актуальный подход к образовательному процессу. Эта форма обучения, основанная на использовании информационных технологий, открывает новые горизонты для учащихся

и преподавателей, дает множество преимуществ и возможностей. Во-первых, электронная образовательная среда обеспечивает гибкость и доступность образования. Во-вторых, системы управления обучением обеспечивают необходимые технические материалы для каждого ученика. Однако стоит отметить и некоторые недостатки данного процесса. Отсутствие живого общения может негативно сказаться на социальных навыках подростков. Кроме того, для получения образования в электронной среде необходим высокий уровень саморегуляции и дисциплины [3].

Электронная образовательная среда (ЭОС) представляет собой совокупность цифровых ресурсов, сервисов и инструментов, организованных для обеспечения дистанционного или смешанного формата обучения. Структура ЭОС включает следующие основные элементы: платформы для управления обучением, например, Moodle, Google Classroom, которые обеспечивают планирование, организацию и контроль учебного процесса; интерактивные ресурсы: видеоуроки, учебные презентации, тесты, симуляции и задания, что позволяет обеспечить активное обучение; коммуникационные инструменты: чаты, форумы, видеоконференции, обеспечивающие обратную связь между учащимися и преподавателями; механизмы для оценки и мониторинга, системы тестирования, автоматической проверки домашних заданий и ведения учебных журналов. ЭОС позволяет реализовывать индивидуальный подход к каждому учащемуся и обеспечивает доступ к образовательным ресурсам независимо от местоположения. Возможности для самостоятельного обучения, подростки могут выполнять задания в своем темпе, что способствует развитию навыков саморегуляции и ответственности. К ограничениям обучения в ЭОС принято относить снижение социального взаимодействия, поскольку в онлайн-среде школьники могут испытывать недостаток живого общения со сверстниками и учителем, что может сказываться на их социализации, а также зависимость от технической инфраструктуры, не все семьи и учебные заведения обладают качественным интернет-соединением и современными устройствами. Существует риск цифрового выгорания, продолжительное пребывание за компьютером может привести к усталости, снижению мотивации и ухудшению здоровья подростков.

Онлайн-обучение вызывает у подростков разнообразные эмоциональные реакции. Подростки, по сравнению с обучающимися юношеского возраста, меньше привыкли к самостоятельной организации времени и выполнению заданий в онлайн-формате, что может провоцировать у них чувство беспокойства или стресса. Чрезмерная нагрузка или недостаточная техническая поддержка могут вызывать чувство разочарования, а длительное пребывание за экраном провоцирует усталость и раздражительность. Особенно это касается подростков, которые менее уверены в себе, так как они могут испытывать тревожность в случае технических трудностей или необходимости выполнения задач в новом формате. Поддержка родителей и учителей в адаптации к формату обучения в электронной среде является важной, чтобы минимизировать негативные эмоциональные реакции [1]. Социальное развитие и коммуникативные навыки подростков в электронной среде часто находятся под угрозой, так как сокращается количество непосредственного общения с учителями и сверстниками. В электронной образовательной среде подростки сталкиваются с трудностью установления личных контактов, что сказывается на их навыках общения и адаптации в классе. Отсутствие возможности

полноценно выражать свои эмоции, видеть невербальные сигналы сверстников, затрудняет развитие механизмов понимания других людей [2]. Также из-за сокращения устного общения и невербального взаимодействия может наблюдаться недостаточное развитие коммуникативных навыков.

Методом анкетирования нами была проведена оценка отношения подростков, их родителей и педагогов к обучению учащихся в электронной среде. В исследовании участвовали 60 подростков в возрасте 14–16 лет, учащиеся средних образовательных школ г. Астрахани, из них 37 девушек и 23 юношей, также 30 родителей и 8 учителей. Оценка учащихся своего эмоционального состояния в традиционной школе и в электронной среде показывает, что комфортно при обучении в школе себя ощущают 18% подростков, 24% опрошенных подростков ощущают себя комфортно при обучении в электронной среде. В электронной среде ученики чувствуют себя комфортнее, благодаря некоторым обстоятельствам, таким как удобство, гибкость форматов, доступ к ресурсам, снижение стресса от динамического взаимодействия и многое другое. Это может быть полезно для педагогов, чтобы адаптировать подходы к обучению и создать более благоприятную атмосферу.

Уровень стресса во время обучения указывает на уровень психологической нагрузки, с которой сталкиваются подростки. Согласно данным опроса, подростки оценивают уровень стресса при обучении в электронной среде значительно ниже, чем при офлайн-обучении. Только 1,2% опрошенных подростков отметили, что испытывают стресс при обучении в электронной среде, при том, что при традиционном обучении 21% обучающихся отметили, что испытывают сильный стресс. Возможно, это связано с тем, что в школьной среде учащиеся часто сталкиваются с проблемами со стороны сверстников и педагогов, а в электронной среде, особенно при дистанционном обучении, обучающиеся имеют возможность работать в более спокойной обстановке. Также электронные платформы позволяют обучающимся учиться в удобное для них время и в темпе, дают доступ к множеству дополнительных ресурсов. Понимание этих факторов может помочь разработать стратегию снижения стресса и повышения уверенности учащихся.

Оценка мотивации к обучению в электронной среде позволяет понять, какие элементы образовательного процесса наиболее привлекательны для подростков. Это может включать в себя не только интересный материал, возможность общения с одноклассниками и гибкое расписание, но и возможность списать домашнее задание с интернета или вовсе его не сделать.

При проведении анкетирования среди родителей и учителей, мы обращали внимание на проблемы, с которыми сталкиваются их дети при онлайн-формате обучения. Результаты анкетирования родителей и учителей выдали следующие результаты: 60% родителей отметили, что их дети быстро устают при длительном обучении в онлайн-формате; 40% родителей выразили озабоченность снижением уровня социализации ребенка. Учителя, в свою очередь, в 100% указали на снижение концентрации внимания у учащихся в течение дня, особенно после 2–3 часов занятий. По мнению 35% родителей у их детей положительная эмоциональная реакция на онлайн-обучение, по мнению 40% нейтральная эмоциональная реакция на онлайн-обучение и 25% — отрицательное отношение к данной форме обучения.

Таким образом, обучение в электронной среде предлагает множество преимуществ, таких как гибкость, доступность и возможность персонализации учебного

процесса. Однако у него есть и свои недостатки, включая отсутствие живого общения и требования к высокой самодисциплине. Важно учитывать эти аспекты при выборе формы обучения, чтобы обеспечить эффективность образовательного процесса для каждого ученика. Результаты проведенного исследования подчеркивают необходимость комплексного подхода к организации образовательного процесса в электронной среде с учетом психологических особенностей подростков. Внедрение интерактивных элементов и обеспечение социальной поддержки могут значительно повысить эффективность обучения и способствовать гармоничному развитию личности учащихся. Рекомендуется продолжать исследования в этой области для дальнейшего улучшения образовательных практик и адаптации их к потребностям подростков.

Литература

1. Алексеева И.В. Взаимодействие учителя и ученика в электронной образовательной среде // Наука и образование: современные подходы. – 2019. – № 2(5). – С. 34–42.
2. Дубровина И.В. Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 1(29). – С. 6–16.
3. Шевченко И.П. Дистанционное обучение: возможности и вызовы для младших школьников // Актуальные вопросы образования. – 2021 – № 5(2) – С. 25–32.

<https://doi.org/10.29003/m4932.978-5-317-07492-0/520-525>

Образование в эпоху интеллектуальных технологий и их влияния на развитие психических возможностей подрастающего поколения: развитие способностей

Сиповская Яна Ивановна,

*старший научный сотрудник, кандидат психологических наук,
институт психологии РАН, Москва, Россия
sipovskayayi@ipran.ru*

Аннотация. современное образование трансформируется под влиянием интеллектуальных технологий, что порождает риски для когнитивного развития, в частности, эрозию понятийного опыта. В статье представлены результаты сравнительного анализа семантических способностей у старших подростков ($n=77$) в 2010–2015 гг. и 2021 г. Применялась модифицированная методика «Описание неопределенных фигур». Результаты продемонстрировали значимое снижение семантической продуктивности и изменение структуры способностей в группе 2021 года.

Ключевые слова: семантические способности, понятийный опыт, старший подростковый возраст, хронологическая динамика, цифровая социализация.

Education in the era of intelligent technologies and their Impact on the development of mental capabilities of the younger generation: ability development

Sipovskaya Yana Ivanovna,

senior researcher, candidate of psychological sciences, institute of psychology of the Russian academy of sciences, Moscow, Russia

процесса. Однако у него есть и свои недостатки, включая отсутствие живого общения и требования к высокой самодисциплине. Важно учитывать эти аспекты при выборе формы обучения, чтобы обеспечить эффективность образовательного процесса для каждого ученика. Результаты проведенного исследования подчеркивают необходимость комплексного подхода к организации образовательного процесса в электронной среде с учетом психологических особенностей подростков. Внедрение интерактивных элементов и обеспечение социальной поддержки могут значительно повысить эффективность обучения и способствовать гармоничному развитию личности учащихся. Рекомендуется продолжать исследования в этой области для дальнейшего улучшения образовательных практик и адаптации их к потребностям подростков.

Литература

1. Алексеева И.В. Взаимодействие учителя и ученика в электронной образовательной среде // Наука и образование: современные подходы. – 2019. – № 2(5). – С. 34–42.
2. Дубровина И.В. Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 1(29). – С. 6–16.
3. Шевченко И.П. Дистанционное обучение: возможности и вызовы для младших школьников // Актуальные вопросы образования. – 2021 – № 5(2) – С. 25–32.

<https://doi.org/10.29003/m4932.978-5-317-07492-0/520-525>

Образование в эпоху интеллектуальных технологий и их влияния на развитие психических возможностей подрастающего поколения: развитие способностей

Сиповская Яна Ивановна,

*старший научный сотрудник, кандидат психологических наук,
институт психологии РАН, Москва, Россия
sipovskayayi@ipran.ru*

Аннотация. современное образование трансформируется под влиянием интеллектуальных технологий, что порождает риски для когнитивного развития, в частности, эрозию понятийного опыта. В статье представлены результаты сравнительного анализа семантических способностей у старших подростков ($n=77$) в 2010–2015 гг. и 2021 г. Применялась модифицированная методика «Описание неопределенных фигур». Результаты продемонстрировали значимое снижение семантической продуктивности и изменение структуры способностей в группе 2021 года.

Ключевые слова: семантические способности, понятийный опыт, старший подростковый возраст, хронологическая динамика, цифровая социализация.

Education in the era of intelligent technologies and their Impact on the development of mental capabilities of the younger generation: ability development

Sipovskaya Yana Ivanovna,

senior researcher, candidate of psychological sciences, institute of psychology of the Russian academy of sciences, Moscow, Russia

Abstract. modern education is being transformed by intelligent technologies, which poses risks to cognitive development, particularly the erosion of conceptual thinking. The article presents an empirical study comparing semantic abilities in older adolescents (n=77) in 2010–2015 and 2021 using a modified “Description of Indefinite Figures” method. The results revealed a statistically significant decrease in semantic productivity and a change in the structure of abilities in the 2021 cohort. The methodological novelty involves a narrative approach and tracking the dynamics of conceptual experience in the context of digital transformation.

Keywords: semantic abilities, conceptual experience, late adolescence, chronological dynamics, digital socialization.

Введение. Способность к понятийному отражению — высшая стадия интеллектуального развития, обеспечивающая регуляцию деятельности и прогнозирование событий через обобщенные семантические понятия [3]. Понятное мышление участвует в эмоциональной и поведенческой регуляции, является основой самопознания. Выделяют семантические, категориальные и концептуальные способности.

Согласно современным подходам (*embodied cognition*), язык и понятийное мышление основаны на перцептивном, сенсомоторном и телесном опыте [4]. Значение формируется как когнитивно-эмоциональная структура, осмысливающая объекты и события.

Перспективно изучение ранних форм понятийного опыта — семантических способностей, а также влияния факторов: пол, возраст, среда. Однако недостаточно изучено влияние хронологического возраста на понятийные способности в разных когортах. Старший подростковый возраст выбран как критический период интеллектуального развития. Особую актуальность вопрос приобретает в условиях опосредованности развития цифровыми технологиями.

Активно дискутируется феномен «клипового мышления»: фрагментарность, образность, снижение рефлексии, трудности систематизации. Часть исследователей признают его адаптивную функцию в условиях многозадачности [2], однако отмечается регресс глубинного семантического анализа.

Эмпирические данные свидетельствуют о снижении уровня понятийного мышления. Так, 55,6% подростков демонстрируют низкие понятийные способности [5] и сдвиг от логико-понятийной систематизации к поверхностным обобщениям.

Таким образом, клиповое мышление — системный ответ на информационную реальность, но его деструктивная сторона — эрозия понятийного аппарата и редукция сложных когнитивных функций — создаёт риски для образования и интеллектуального потенциала общества.

В исследовании обоснована значимость влияния временного фактора на семантические способности в старшем подростковом возрасте.

Переменные: проявления способностей понятийного опыта и разные когорты старших подростков.

Теоретическая гипотеза: показатели семантических способностей зависят от временного фактора (2010–2015 гг. и 2021 г.).

Цель: раскрытие влияния временного фактора на проявления семантических способностей.

Исследовательские гипотезы:

- Существуют значимые различия в количестве генерируемых семантических признаков между когортами.

- Существуют значимые различия в разнообразии используемых категорий между когортами.

Задача: определение степени влияния временного фактора на показатели семантических способностей.

Предмет исследования: соотношение проявлений семантических способностей и временного фактора.

Объект исследования: школьники старшего подросткового возраста.

Материалы и методы

Участники исследования: 77 школьников (40 девочек, 37 мальчиков) в возрасте 15 лет.

Методика: применялась модифицированная методика Е.Ю. Артемьевой «Описание неопределенных фигур» [1] для оценки семантических способностей понятийного опыта через порождение признаков следующих модальностей:

- Экстероцептивная (визуальные, тактильные, слуховые, вкусовые/обонятельные признаки);
- Проприоцептивная (ощущения движения и мышечных усилий);
- Апперцептивная (интеграция сенсорного опыта и долговременной памяти);
- Эмоциональная (эмоционально-оценочные признаки).

Показатели:

1. Семантическая продуктивность (общее количество признаков);
2. Разнообразие категорий (количество используемых модальностей).

Процедура: Исследование проведено в двух школах Московского региона (Москва, Химки) в двух когортах (2010–2015 гг. и 2021 г.) среди старших подростков (медиана возраста — 15 лет).

Статистический анализ: использованы методы описательной статистики, непараметрические критерии (Краскела-Уоллеса, Манна-Уитни, Вилкоксона) в пакете IBM SPSS Statistics 26.

Результаты и обсуждение. На первом шаге проводилась проверка гипотезы о различии двух когорт старших подростков в различные хронологические периоды по уровню выраженности показателя способность к порождению семантических признаков различного типа методом Краскела Уоллеса. Результаты этого анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Проверка гипотезы о различии участников исследования различных когорт в различных когортах (2010–2015 и 2021 гг.) по уровню выраженности показателя способность к порождению семантических признаков различного типа в зависимости от хронологического периода измерения семантических способностей понятийного опыта методом Краскела-Уоллеса

	Переменные исследования	
	Интеллектуальная продуктивность	Категории
Хи-квадрат	12,503	4,003
ст.св.	1	1
Асимптотическая значимость	0,000	0,045

Примечания: группирующая переменная — когорта.

Опираясь на результаты, представленные в таблице 2, можно сделать вывод о том, что исследовательские гипотезы о существовании значимых различий между участниками исследования различных когорт (2010–2015 и 2021 гг.) как по количеству генерируемых семантических признаков (интеллектуальная продуктивность), так и по уровню выраженности показателя способность к порождению семантических признаков различного типа в зависимости от хронологического периода измерения семантических способностей понятийного опыта, измеренной опосредством методики «Описание неопределенных фигур», правдоподобны. Следует учитывать тот факт, что данная структура очень чувствительна и подвержена изменениям.

С целью определить направление различий был проведен анализ данных методом Манна – Уитни. Результаты этого анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2

Проверка гипотезы о направленности различий между двумя когортами участников исследования (2010–2015 и 2021 гг.) по уровню сформированности семантических способностей

Переменные	Когорты	Сумма рангов	U	W	Z	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Интеллектуальная продуктивность	2021	1096,50	393,50	1096,50	-3,54	0,00
	2010–2015	1906,50				
Категории	2021	1253,00	550,00	1253,00	-2,00	0,05
	2010–2015	1750,00				

Примечание: группирующая переменная — когорты; U — критерий Манна – Уитни; W — критерий Вилкоксона.

Схожим образом проводилась проверка гипотезы о различии двух когорт старших подростков в различные хронологические периоды — у лиц старшего подросткового возраста, чьи семантические способности измерялись в период с 2010-го по 2015-й год, и старших подростков, чьи семантические способности измерялись в 2021-м году, по уровню выраженности показателя способность к порождению семантических признаков различного типа методом Краскела Уоллеса. А также — проверка гипотезы о направленности различий между двумя когортами участников исследования (2010–2015 и 2021 гг.) по уровню сформированности показателя семантической способности разных типов.

Полученные в приведенном эмпирическом исследовании результаты указывают на необходимость учета влияния временного фактора специфики образовательной среды старших подростков на проявления семантического компонента понятийного опыта:

1. Аргументировано значимое снижение общих показателей семантических способностей у старших подростков 2021 года по сравнению с когортой 2010–2015 гг. Это выражается в достоверно более низких показателях:

- интеллектуальной продуктивности (количество порождаемых семантических признаков).

- семантического разнообразия (количество используемых категорий признаков).

2. Выявлена структурная перестройка профиля семантических способностей во временной динамике. Анализ по типам признаков показывает разнонаправленные изменения:

- снижение в когорте 2021 г. показателей по экстрасенсорному ($p=0,000$) и эмоционально-оценочному ($p=0,001$) типам признаков.

- повышение в когорте 2021 г. показателей по проприоцептивному типу признаков ($p=0,039$).

- установлена временная устойчивость наиболее когнитивно сложного — апперцептивного типа признаков ($p=0,983$), основанного на интеграции сенсорного опыта и семантической памяти. Это свидетельствует о его особом статусе как системного и константного компонента ментальной структуры.

3. Обнаруженная динамика интерпретируется в контексте теории воплощенного познания (*embodied cognition*) и свидетельствует о качественном изменении способа взаимодействия с миром:

- для когорты 2010–2015 гг. характерна большая вовлеченность много-модальный сенсорно-эмоциональный опыт (экстрасенсорика, эмоции), что соотносится с более широким семантическим репертуаром и способностью к творческому преобразованию мира через язык.

- для когорты 2021 г. характерен сдвиг в сторону кинестетического опыта (проприоцепция), что может указывать на сужение семантического репертуара и большую ситуативную обусловленность мышления в условиях информационной перегрузки и дефицита времени.

4. Доказано правдоподобие особой ресурсной роли эмоционально-оценочного компонента для эффективной интеллектуальной деятельности. Его снижение у современных подростков является тревожным признаком, так как именно этот компонент, согласно предыдущим исследованиям, обладает высоким прогностическим потенциалом в отношении интеллектуальной компетентности и продуктивности.

Таким образом, можно сделать вывод о правдоподобии поставленной в данном эмпирическом исследовании гипотезы: существуют значимые различия между старшими подростками в уровне выраженности показателя семантических способностей понятийного опыта (количестве генерируемых семантических признаков (интеллектуальная продуктивность) и разнообразие используемых категорий (категории)) в зависимости от временного фактора. Кроме того, было доказано, что существуют значимые различия между старшими подростками в уровне выраженности показателя семантических способностей понятийного опыта (разнообразие используемых категорий (категории)) в зависимости от временного фактора. Кроме того, было доказано, что старшие подростки из когорты 2010–2015 демонстрируют большую степень сформированности семантических способностей к порождению признаков эмоционально-оценочного и экстрасенсорного типа, тогда как старшие подростки, семантические способности которых

измерялись в 2021-м году, демонстрируют бóльшую степень сформированности семантических способностей к порождению признаков проприоцептивного типа.

Проведенное исследование углубляет наше понимание природы семантических способностей понятийного опыта и условий их проявления у разных временных групп подростков старшего подросткового возраста. Установленные факты демонстрируют неоднозначную динамику развития семантических способностей у детей старшего подросткового возраста за последнее десятилетие. С одной стороны, констатируется общее снижение продуктивности и семантического разнообразия, а также обеднение эмоционально-чувственного компонента понятийного опыта. Это может быть следствием влияния современных социокультурных факторов, таких как доминирование «клипового» мышления, характеризующегося фрагментарностью, нерефлексивностью и лаконичностью дискурса.

С другой стороны, обнаружена устойчивость сложноорганизованных апперцептивных способностей и компенсаторное развитие проприоцептивного компонента. Это свидетельствует о пластичности когнитивной системы и её адаптации к изменяющимся условиям путем перераспределения ресурсов в пользу более ситуативно востребованных, двигательно-ориентированных способов обработки информации.

Полученные результаты подчеркивают значимость эмоционально-оценочного и чувственного опыта как основы развития сложных форм понятийного мышления и интеллектуальной продуктивности. Выявленные тенденции указывают на актуальную антропологическую проблему — риск редукции богатого мультимодального человеческого опыта к более узким, утилитарным формам в условиях цифровой трансформации общества.

Для более глубокого понимания причин и механизмов выявленных изменений необходимы дальнейшие междисциплинарные исследования, направленные на анализ связи конкретных социокультурных, образовательных и технологических факторов с трансформацией когнитивных структур в онтогенезе. Кроме того, расширение арсенала методов и приемов статистической обработки данных позволит расширить наше понимание этого феномена.

Исследование проведено в соответствии с госзаданием: «Интеллектуальные системы и способности человека» — 0138-2024-0016. Регистрационный номер в ЕГИСУ НИОКТР 1023033000550-6-5.1.1.

Литература

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. / Под ред. И.Б. Ханиной. Серия: «Фундаментальная психология. — М.: Наука; Смысл, 1999. — 350 с.
2. Купчинская М.А., Юдалевич Н.В. Клиповое мышление как феномен современного общества // Бизнес-образование в экономике знаний. — 2019. — № 3(14). — С. 66–71.
3. Холодная М.А., Сиповская Я.И. Понятийные способности: теория, диагностика, эмпирика. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. — 170 с.
4. Lundh L.G. (1995). Meaning structures and mental representations // Scandinavian Journal of Psychology. — 1995. — № 36. — P. 363–385.
5. Sipovskaya Ya.I. Regression model of successful school intellectual activity / *Future of Information and Communication Conference (FICC)*: 3–4 March 2022, San Francisco, United States. — 2022. — Vol. 438. — № 1. — P. 68–75. https://doi.org/10.1007/978-3-030-98012-2_7

- В структуре проактивного совладания усилилась роль стратегического планирования (44,44%) наряду с проактивным (55,56%) и превентивным (47,22%) преодолением.

Статистический анализ (t-Стьюдент) подтвердил достоверность изменений в экспериментальной группе в показателях стратегий преодолевающего поведения ($t_{\text{эмп}} = 2,998$, $p < 0,01$), стрессоустойчивости ($t_{\text{эмп}} = 3,275$, $p < 0,01$), проактивного совладания со стрессом ($t_{\text{эмп}} = 3,075$, $p < 0,01$), а также их отсутствие в контрольной.

Полученные результаты демонстрируют эффективность программы в развитии именно тех ресурсов преодоления стресса, которые актуальны для студентов в период кризиса середины обучения.

Литература

1. Дегтярева Е.Т., Братцевская К.А. Влияние стресса на успеваемость и работоспособность студентов 2 курса Смоленского государственного медицинского университета // Смоленский медицинский альманах. – 2020. – № 1. – С. 93–95.
2. Киселева Е.В. Стресс у студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки: причины и последствия / Е.В. Киселева, С.П. Акутина // Молодой ученый. – 2017. – № 6(140). – С. 417–419.
3. Макарова Е.А., Мищенко В.И. Исследование поведения личности в стрессовых ситуациях образовательного процесса (на примере предэкзаменационного периода) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2023. – № 3(323). – С. 32–40.
4. Митина Л.М. Ресурсно-прогностическая детерминация личностно-профессионального развития педагога: научное обоснование и технологические решения / Л.М. Митина // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17.– № 2. – С. 13–33. DOI 10.11621/TEP-24-09.
5. Митина Л.М., Щелина С.О. Ресурсная детерминация личностно-профессионального развития студентов-психологов. – М.: Психологический институт Российской академии образования, 2021. – 312 с. ISBN 978-5-6044524-5-5.
6. Уманская И.А., Голубев В.В. Самоэффективность и совладающее поведение студентов в период обучения в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – № 1. – С. 118–123.
7. Чербиева С.В. Особенности влияния учебного стресса на студенческую жизнь обучающихся разных курсов // Ученые записки университета Лесгафта. – 2022. – № 4(206). – С. 607–615.
8. Шипилина В.В. Учебный стресс и возможности его коррекции у студентов педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 475–479.

Академическая тревожность как фактор риска учебных достижений и эмоционального состояния студентов

Усманова Манзура Наимовна,

кандидат психологических наук, профессор, Бухарский государственный университет, Узбекистан

Аннотация. Работа посвящена изучению взаимосвязи академической тревожности, учебных результатов и субъективного благополучия студентов бакалавриата. В исследовании приняли участие 120 студентов, использовались опросник экзаменационной тревожности Ч. Спилбергера (TAI), самооценка GPA и шкала удовлетворённости жизнью Э. Динера (SWLS). Полученные результаты показали отрицательные связи тревожности

с успеваемостью ($r=-0,45$; $p<0,001$) и субъективным благополучием ($r=-0,52$; $p<0,001$), а также положительную корреляцию между успеваемостью и благополучием ($r=0,56$; $p<0,001$). Студенты с выраженной тревожностью продемонстрировали более низкий средний балл и меньшую удовлетворённость жизнью. Регрессионный анализ подтвердил самостоятельный вклад тревожности в снижение академических результатов. Сделан вывод о необходимости психопрофилактических мер и программ поддержки студентов.

Ключевые слова: академическая тревожность; экзаменационная тревожность; субъективное благополучие; психическое здоровье студентов; образовательная психология.

Academic anxiety as a risk factor for students' academic achievement and emotional state

Manzura N. Usmanova,

Candidate of Psychological Sciences, Professor, Bukhara State University, Uzbekistan

Abstract. This paper examines the relationship between academic anxiety, academic performance, and subjective well-being in undergraduate students. 120 students participated in the study, using Charles Spielberger's Test Anxiety Inventory (TAI), self-reported GPA, and E. Diener's Satisfaction with Life Scale (SWLS). The results showed a negative relationship between anxiety and academic performance ($r=-0.45$; $p<0.001$) and subjective well-being ($r=-0.52$; $p<0.001$), as well as a positive correlation between academic performance and well-being ($r=0.56$; $p<0.001$). Students with severe anxiety demonstrated a lower GPA and lower life satisfaction. Regression analysis confirmed the independent contribution of anxiety to the decline in academic performance. A conclusion is drawn regarding the need for psychopreventive measures and student support programs.

Key words: academic anxiety; exam anxiety; academic performance; subjective well-being; students' mental health; educational psychology.

Введение. Академическая тревожность проявляется в ситуациях обучения и контроля знаний и нередко снижает качество учебной деятельности [3]. Умеренная выраженность способна мобилизовать усилия [6], но высокие уровни блокируют внимание и ухудшают когнитивные процессы [1]. На фоне противоречивости данных особенно важно уточнить характер влияния тревожности на студентов вузов [8], учитывая как их учебные достижения [5], так и субъективное благополучие [2].

Метод. В исследовании участвовали 120 студентов 2–4 курсов Бухарского государственного университета (58% женщины, средний возраст 20,1 года) [7]. Применялись: TAI ($\alpha=0,90$) [4], самооценка GPA и шкала SWLS ($\alpha=0,82$). Анкетирование проводилось очно, анализ данных осуществлялся с использованием описательной статистики, корреляций Пирсона, t-тестов и множественной регрессии.

Результаты

Описательная статистика. Полученные результаты показали, что средний уровень тревожности у студентов соответствовал умеренным значениям, средний GPA оказался в диапазоне «хорошо–отлично», а уровень удовлетворённости жизнью — средним.

Таблица 1

Описательная статистика переменных (N=120)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Академическая тревожность (шкала 1–5)	3,04	0,71
Успеваемость (баллы, 0–100)	78,33	8,45
Субъективное благополучие (шкала 1–7)	4,22	1,12

На основании этих данных можно заключить, что в выборке преобладали студенты со средними уровнями тревожности, а крайние значения встречались реже.

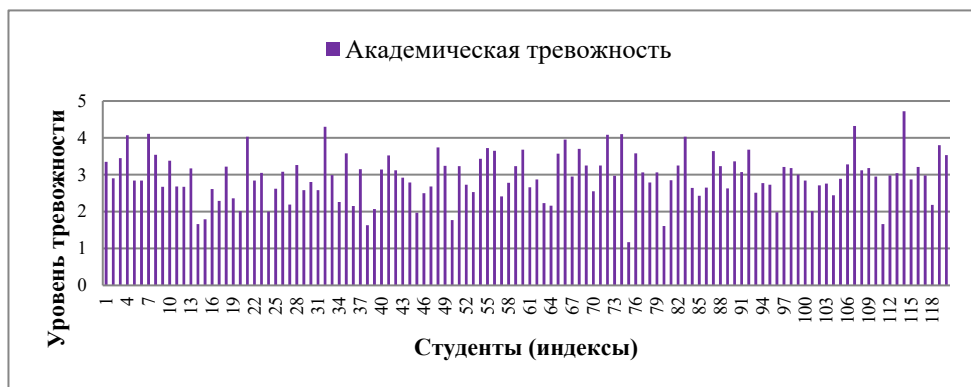


Рис 1. Гистограмма распределения уровней тревожности среди студентов

Результаты анализа показали, что студенты с низкой тревожностью демонстрировали более высокие показатели GPA и удовлетворённости жизнью по сравнению с высокотреховыми сверстниками. Различия оказались статистически значимыми и носили выраженный характер.

Таблица 2

Сравнение показателей у студентов с низкой и высокой тревожностью

	Группа низкой тревожности (n = 60) M (SD)	Группа высокой тревожности (n = 60) M (SD)	t(118)	p
Успеваемость, баллы	81,6 (7,5)	75,1 (8,2)	4,58	< 0,001***
Субъективное благополучие	4,73 (0,96)	3,72 (1,05)	5,56	< 0,001***

Эти данные подтверждаются визуально: при росте тревожности успеваемость студентов заметно снижается, что отражено в диаграмме рассеяния.

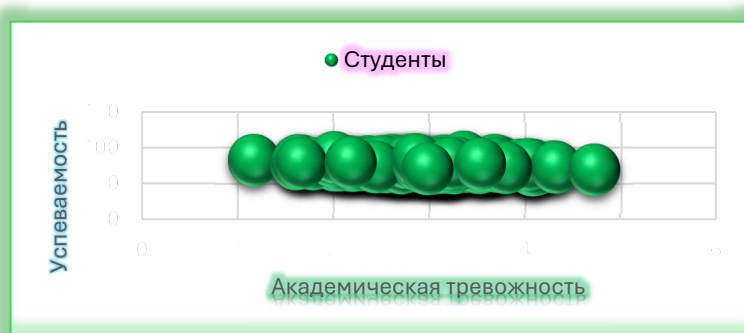


Рис. 2. Диаграмма рассеяния «академическая тревожность — успеваемость»

Данные анализа подтвердили отрицательную связь тревожности с успеваемостью и субъективным благополучием. Одновременно выявлена положительная взаимосвязь между академической успешностью и удовлетворённостью жизнью, что указывает на их взаимное подкрепление.

Таблица 3

Корреляционная матрица (N=120)

	Тревожность (1–5)	Успеваемость	Благополучие (1–7)
Тревожность	–	–0,45***	–0,52***
Успеваемость	–0,45***	–	0,56***
Благополучие	–0,52***	0,56***	–

Таким образом, тревожность выступает фактором риска как для академических, так и для психологических показателей.

Обсуждение. Полученные результаты свидетельствуют, что чрезмерная тревожность дезорганизует учебную деятельность и снижает субъективное благополучие [7]. Вероятные механизмы включают снижение концентрации [8], интерференцию мыслей о возможной неудаче [6] и эмоциональное выгорание [9]. При этом умеренный уровень тревожности может оказывать мобилизующий эффект, помогая студентам лучше готовиться к экзаменам [7]. Положительная связь GPA и благополучия подтверждает взаимное влияние: учебные успехи повышают удовлетворённость жизнью, а эмоциональная стабильность поддерживает академическую продуктивность.

Выводы

1. Академическая тревожность отрицательно связана с успеваемостью и жизненной удовлетворённостью студентов.
2. Высокая тревожность сопровождается статистически значимым снижением GPA и благополучия.
3. Академическая успешность положительно связана с субъективным благополучием.
4. Психологическая поддержка студентов с выраженной тревожностью (стресс-менеджмент, саморегуляция, поддерживающий климат) является важным условием оптимизации академических и эмоциональных результатов.

Литература

1. Спилбергер Ч.Д. Экзаменационная тревожность: диагностика и исследование / пер. с англ. – СПб.: Речь, 2002. – 256 с.
2. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: МПСИ; Флинта, 2000. – 240 с.
3. Кондаков И.М., Кондакова М.Л. Академическая тревожность студентов и пути её преодоления // Психология обучения. – 2018. – № 6. – С. 43–52.
4. Дьяконова Е.В. Влияние тревожности на учебную мотивацию студентов // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 5. – С. 62–68.
5. Балл Г.А. Психологические основы обучения: учебное пособие. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
6. Петрова Т.Ю. Академическая успеваемость и психологическое благополучие студентов: взаимосвязь и факторы риска // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2021. – № 2. – С. 84–99.

5. Хорсева Н.И., Григорьев П.Е. К оценке риска негативного воздействия электромагнитных полей сотовой связи на центральную нервную систему детей и подростков (обзор). Часть 2. Параметры когнитивных процессов // Анализ риска здоровью. – 2024. – № 3. – С. 146–154.
6. Хорсева Н.И., Марахова В.А. Современная образовательная среда: формирование культуры пользования мобильными телефонами. Радиобиология: современные проблемы–2020: Материалы международной научной конференции (Гомель, 24–25 сентября 2020 г.) / редкол.: И.А. Чешик (главный ред.) [и др.]. – Минск: Изд-во А.Н. Варахсина, 2020. – С. 142–144.
7. Хорсева Н.И., Марахова В.А. Динамика психофизиологических показателей обучающихся в рамках профилактической деятельности по внедрению культуры пользования мобильными телефонами / Материалы Международной научной конференции «Радиобиология и экологическая безопасность–2022» (Гомель, 26–27 мая 2022 г.) / Государственное научное учреждение «Институт радиобиологии Национальной академии наук Беларуси». – Минск: ИВЦ Минфина, 2022. – С. 156–161.
8. Davis D., Birnbaum L., Ben-Ishai P. et al. (2023). Wireless technologies, non-ionizing electromagnetic fields and children: Identifying and reducing health risks. // Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care. – 2023. – № 53(2). – Feb; 101374.

<https://doi.org/10.29003/m4936.978-5-317-07492-0/551-555>

Человеческое в человеке: развитие духовных, эстетических потребностей личности в пространстве современного высшего образования

Черемисова Ирина Валерьяновна,

*доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии и probation,
ФКОУ ВО Академия ФСИН России, Рязань, Россия
irinarusa@inbox.ru*

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема духовно-нравственного, эстетического развития личности в пространстве высшего образования. Основными факторами развития духовных, эстетических потребностей исследователи считают средства искусства. Особое внимание автором статьи уделяется воздействию классической музыки на эстетическое развитие личности в образовательном процессе. В статье представлен опыт эстетического развития студентов университета с использованием популярной социальной сети в интернете.

Ключевые слова: воздействие классической музыки, духовные потребности, эстетические потребности, развитие личности, высшее образование

The human in man: the development of the spiritual and aesthetic needs of the individual in the space of modern higher education

Cheremisova Irina Valeryanovna,

*Doctor of Psychology, Full Professor, Professor at the Faculty of Psychology and Probation,
Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia*

Abstract. This article examines the problem of spiritual, moral, and aesthetic development of a person in the higher education space. Researchers consider the means of art to be the main factors in the development of spiritual and aesthetic needs. The author pays special attention to the impact of classical music on the aesthetic development of personality in the educational process. The article presents the experience of aesthetic development of university students using a popular social network on the Internet.

Keywords: exposure to classical music, spiritual needs, aesthetic needs, personality development, higher education.

Современные тенденции развития российского общества свидетельствуют о возрождении культурных и патриотических традиций, которые во все времена были основой консолидации общества, укрепления государственности. Для модернизации российского высшего образования важно учитывать реалии современной общественной жизни страны и мира, активно решать задачи формирования ценностных ориентиров молодых людей, развития духовности личности молодого человека, уважительного отношения к обычаям, традициям народов нашей страны и других стран (В.Н. Савченко, 2001; Т.П. Скрипкина, 2024).

Задача активного приобщения молодых людей к сокровищнице мировой культуры, эстетическим ценностям обусловлена политическими, экономическими и социальными особенностями жизни современного общества.

В условиях высшей школы проблема духовно-нравственного, эстетического воспитания приобретает особую актуальность. Общеизвестно, что период обучения в вузе является важнейшим этапом социализации личности. В этот период закладываются основы тех человеческих, гражданских, профессиональных качеств будущих специалистов, определяющих их дальнейшую жизнедеятельность, саморазвитие, самореализацию. В связи с этим, духовно-нравственное, эстетическое воспитание в вузе должно быть направлено на развитие у студентов, курсантов эстетического отношения к окружающей действительности; на формирование эстетического суждения и вкуса, способствующее познанию красоты общественных идеалов (М.А. Налбандьян, 2002).

Философы, педагоги и психологи отмечают, что высшую школу нельзя рассматривать лишь как средство подготовки специалистов. Необходимо исходить из того, что вузы должны готовить не только узких специалистов, но и сознательных граждан своей страны, обладающих высокой гражданской культурой, чувствами долга и ответственности перед обществом и перед самим собой (О.В. Ощепкова, 2012; В.Н. Савченко, 2001; М.Ю. Торговкин, 2000; Чхиквадзе, 2011).

Актуальность исследования системы эстетического формирования личности обусловлена тем, что человечество вступило в XXI век в условиях системного кризиса, частью которого является игнорирование эстетической составляющей культуры, погоня за материальной стороной в ущерб развитию духовности (В.Н. Савченко, 2001).

Важность соблюдения баланса в учебно-воспитательной работе с обучающимися подчеркивает М.Ю. Торговкин (2000), который отмечает, что развитие обучающихся необходимо осуществлять на основе сочетания логико-научного и эмоционально-художественного начал. Нарушение этого баланса (ориентация на приоритет развития логического мышления и недооценка эмоционального развития) негативно влияет на формирование мировоззрения, нравственное, духовное, профессиональное становление молодежи.

В рамках педагогического процесса интеграция социального и эстетического воспитания соединяет две парадигмы личностного развития. Направленность социального воспитания способствует усвоению обучающимися социальных норм, ценностей, общественной морали. Эстетическое воспитание обогащает восприятие, чувства, осуществляет эмоциональную регуляцию личности. Эмоциональное переживание, эстетическое преломление социальных норм и ценностей способствуют усвоению общечеловеческих идеалов, системы ценностных социальных

норм, превращению знания общественных требований в убеждения (М.А. Налбандьян, 2002).

Анализ результатов диагностического исследования М.А. Налбандьян показал, что у большинства студентов социально-эстетическая воспитанность на низком уровне и необходимо вести специальную работу по социально-эстетическому воспитанию в рамках вуза.

В рамках нашего исследования отметим работы, направленные на изучение эстетического потенциала различных учебных дисциплин: математики (Н.В. Гусева, 1999; О.В. Черник. 2003); русского языка (Г.М. Кулаева, 2008).

Аксиологические потенциалы произведений искусства, отражают глубинную связь нравственного и эстетического развития личности.

В этой связи для психолого-педагогической практики представляют особый интерес исследования в области влияния искусства на эмоциональное, интеллектуальное, нравственное, творческое развитие личности молодого человека. В то же время богатый опыт, накопленный человечеством за многие века и содержащийся в произведениях классической музыки, поэзии, живописи, балете и других видах искусства, в практике воспитательной и развивающей работы сегодня представлен недостаточно широко.

Художественно-эстетическая деятельность во всем многообразии своих возможностей является на этом пути одним из факторов такого развития, обладает мощнейшим формирующим потенциалом. Организация художественно-эстетической деятельности для обучающихся, оказывает существенное влияние на изменение мотивов их деятельности, значительно обогащает эстетические впечатления, активизирует эмоциональный настрой, пробуждает эстетические потребности (И.В. Терелянская, И.В. Черемисова, 2021).

Способность понимать, чувствовать прекрасное является не только определенным критерием, показателем уровня развития молодого человека. Эта способность выступает стимулом для развития собственных творческих способностей, она во многом предопределяет тот или иной уровень духовного общения студента со сверстниками, близкими, друзьями по вузу. Именно поэтому художественно-эстетическая деятельность в вузе рассматривается сегодня, как важнейший элемент целостной системы формирования личности будущего специалиста.

Специфичность художественно-эстетической деятельности в том, что она формирует у юношей и девушек понимание красоты, утонченность и обостренность мировосприятия, духовные потребности и интересы, эмоционально-эстетическое отношение к действительности и искусству, развивает творческие способности.

Эффективным и доступным средством для развития духовных и эстетических потребностей является классическое музыкальное искусство, шедевры классической музыки. На протяжении столетий музыка являлась ярким, выразительным воплощением духовной культуры народа — философских, религиозных, нравственных, эстетических взглядов.

Анализ диссертационных исследований последних десятилетий по данной проблеме позволил определить роль музыкального искусства как аккумулятора и транслятора актуальных, социально значимых мировоззренческих и нравственных ценностей, как средства их воспроизводства; способа общения людей,

формирующего общественные идеалы; как возможности отражения национального характера и менталитета.

Образцы высочайшего мастерства и таланта композиторов-классиков обладают мощнейшим воспитательным потенциалом. Задача профессорско-преподавательского состава, особенно кураторов учебных групп, ответственных за воспитательную работу организовывать восприятие шедевров классического музыкального искусства, используя возможности шефских связей с вузами и колледжами искусств, совместных мероприятий с учреждениями культуры. Необходимо объединить усилия для того, чтобы классическая музыка имела достойное место в жизни студенческой молодежи: на праздниках, торжественных мероприятиях, в минуты отдыха.

Однако, уточним, что это в полной мере справедливо для шедевра классической музыки в том виде как его задумал композитор — в исполнении «живых» инструментов, исключая «техническую музыку» (с использованием электронных музыкальных инструментов).

Кроме того, подчеркнем, что не стоит «облегчать» гениальные произведения. Классическую музыку часто называют «серьезной» и бытует мнение, что она сложна для восприятия. В этой связи напомним, что среди классических музыкальных произведений встречаются шуточные и просто очень веселые, радостные произведения, с легко запоминающейся мелодией.

Задача педагога, психолога состоит в том, чтобы правильно подобрать музыкальное произведение для определенной группы слушателей, для конкретной ситуации общения в процессе музыкального восприятия. Начинать нужно с самых ярких и популярных образцов классической музыки, которые не оставят неискушенных слушателей равнодушными.

Классическая музыка — сокровищница духовной культуры, хранилище всего лучшего, что передумало и пережило человечество. Открывая внутренний мир личности, классическая музыка приобщает к наиболее развитым формам ее жизнедеятельности и некому личностному и социальному идеалу. В этом смысле классическая музыка — самая человеческая форма общения и приобщения к вершинам человеческого духа.

На основе авторского эстетико-семиотического подхода к музыкальному образованию и разработанной в соответствии с ним музыкально-семантической модели психологического сопровождения этого процесса обеспечивается оптимальная эффективность музыки как средства творческого развития личности.

Среди отечественных современных исследований, в которых в той или иной мере изучался процесс формирования духовных потребностей, выделяются работы (И.С. Алексеев, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, П.В. Симонов и др.), подчеркивающие взаимосвязи развития духовных потребностей с активным деятельностным процессом целеполагания и целедостижения, в ходе которого раскрывается духовный пласт личностных образований.

В рамках реализации культуроёмкого просветительского проекта «Театр оперы и балета в пространстве элитарного образования» Волгоградского государственного университета совместно с ГБУК ВГТ «Царицынская опера» были подготовлены, организованы и проведены *творческие встречи с участием представителей театра.*

В период подготовки очередной встречи с представителями театра «Царицынская опера» был объявлен конкурс творческих работ «В стиле Верди» по разным номинациям. Были предложены разные формы конкурсных работ: конкурс эссе (темы: «Дж. Верди — рожденный вдохновлять», «Проблема ревности в операх Дж. Верди» и др.), конкурс стихотворений «Вдохновленный оперой», конкурс рисунков и коллажей «Опера Дж. Верди моими глазами», литературный конкурс «Трансформация либретто Дж. Верди с трагическим финалом в happy-end», конкурс «экскурсий» и рекомендаций для начинающих слушать оперу «Карта «туриста» по операм Дж. Верди».

Преподаватели разных дисциплин по направлению «Психология» предлагали различные задания студентам для активизации интереса к спектаклям по программе проекта. Кроме того, на странице кафедры в социальной сети был представлен список 24-х опер Дж. Верди. И во время творческой встречи была проведена викторина по этой информации. Студенты и преподаватели активно участвовали в этом конкурсе, по выражению лиц и интонациям можно было сделать вывод, что они испытывают радость и эмоциональный подъем. Также был дан старт Творческой Эстафете «Слушаю Верди» в социальной сети.

Профессиональная подготовка будущего специалиста на этапе высшего образования без соответствующего нравственно-эстетического развития личности курсанта может привести к профессиональной узости, прагматизму, нравственному цинизму, идеологической неустойчивости. Это требует от современного высшего образования усиления гуманистической и гуманитарной составляющих, обогащения содержания учебных дисциплин традициями русской художественной культуры и искусства.

<https://doi.org/10.29003/m4937.978-5-317-07492-0/555-559>

Метасистемный подход к проблеме психолого-педагогического сопровождения формирования языковой компетентности

Чернов Дмитрий Николаевич,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и психологии развития, ФГАОУ ВО «Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова» Минздрава России (Пироговский Университет),

Москва Россия

chernov_dima@mail.ru

Аннотация. На основе системного подхода в его метасистемной версии предложена модель структурно-функциональной организации языковой компетентности как целостной системы. Представлен вариант решения проблемы психолого-педагогического сопровождения формирования языковой компетентности: сформулированы цель, принципы, критерии, условия и конкретно-научный метод сопровождения.

Ключевые слова: метасистемный подход, саморегуляция, системный подход, совместная языковая рефлексия, совместный субъект, субъект, языковая компетентность.

5. Харламенкова Н.Е. Психология личности: от методологии к научному факту. / Н.Е. Харламенкова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. — 403 с. doi: 10.38098/mng_23_0461
6. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.
7. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publishing, 2017.
8. Slinkov A. et al. Self-motivation as a key factor in the professional development of students: research experience // Revista Conrado. — 2024. — Т. 20. — № 96. — С. 431–436.

<https://doi.org/10.29003/m4851.978-5-317-07492-0/137-139>

Трехуровневая модель развития сознания и стратегий поведения человека: новая интегративная модель устойчивости сложных систем как основа эффективной психотерапии

Долгих Виктория Витальевна,

*кандидат биологических наук, директор АНО «Центр оказания психологических услуг
населению «Опора», Санкт-Петербург, Россия
psyfit@yandex.ru*

Аннотация. Предлагается новый подход к психотерапии, основанный на авторской теории «опорности» сложных систем (личность, общество) и разработанной на ее основе трехуровневой модели развития сознания и стратегий поведения (уровень инстинктов и научения, уровень установок и правил, уровень идеологических принципов). Теория, базирующаяся на данных клинической психологии и нейронаук, творчески развивает и органично дополняет классические и современные парадигмы психотерапевтической практики.

Ключевые слова: стратегии поведения, уровни сознания, трехуровневая модель сознания, теория «опорности» систем, устойчивость систем, адаптивность личности, «опорность» личности.

A three-level model of the development of consciousness and human behavior strategies: a new integrative model of the stability of complex systems as the basis for effective psychotherapy

Dolgikh Victoria V.,

*PhD, Director of the ANO Center for the Provision of Psychological Services
to the Population "Opora", Saint-Petersburg, Russia
psyfit@yandex.ru*

Abstract. A new approach to psychotherapy is proposed based on the author's theory of the "support" of complex systems (personality, society) and a three-level model of the development of consciousness and behavioral strategies developed on its basis (the level of instincts and learning, the level of attitudes and rules, the level of ideological principles). The theory, based on data from clinical psychology and neuroscience, creatively develops and organically complements the classical and modern paradigms of psychotherapeutic practice.

Keywords: strategies of behavior, levels of consciousness, three-level model of consciousness, theory of system's supports, stability of systems, adaptability of personality, "supporting" of personality.

Предлагается универсальная теория «опорности» систем, согласно которой устойчивость и адаптивность любой сложной системы (от личности до общества) обеспечивается архитектурой ее «опор». Любую систему, главной целью которой является «выживание» путем адаптации к условиям существования и поддержания баланса (гомеостаза), можно представить в рамках теории опорности систем. Например, *общественная система* будет сбалансированной и устойчивой за счет мощной идеологии (центральная «опора») и развитии дополнительных «опор»: социальная (рост благосостояния, активное долголетие); экономическая (рост производств, рациональное расходование ресурсов); геополитическая (обеспечение безопасности, свободы и гражданских прав, рост национального единства и патриотизма); духовная (развитие сферы науки, образования и культуры, институтов церкви); научно-техническая; экологическая.

Любая опора подчиняется принципу фрактальности и формируется на основании своих (дополнительных, «периферических») «опор». Чем больше выстроено дополнительных опор, тем прочнее система, тем менее она уязвима. Если под влиянием каких-то факторов начинает рушиться одна из опор, то система продолжает функционировать за счет компенсаторных механизмов других опор, но в таком положении происходит перекос, деформация и перенапряжении поддерживающей части. Когда дисбаланс достигает критической точки, то возникает слом системы и болезнь. Если же удастся восстановить поврежденное звено или построить новое, то система восстанавливает свое равновесие. А вот если повреждена центральная опора (идеология, генетический код), то система так и будет существовать «по-другому».

Цель человека как системы — быть счастливым, то есть социально и личностно адаптированным, поддерживать баланс своего состояния (постоянстве положительного эмоционального фона). И здесь мы говорим об «*опорности личности*». Центральной опорой личности (как и общества в целом), обеспечивающей максимальную устойчивость системы, является «идеологическая» (ценностные ориентации, нравственные установки), а в роли «периферических» выступают «средовая», «пространственная», «культурная», «предметная», «субъект-субъектная», «досуговая» опоры. Счастливый человек — это высокоадаптивный человек, у которого во всех сферах жизни все спокойно и хорошо, но в то же время его эмоциональный фон не зависит от внешних обстоятельств. Центральная его опора — идеология — настолько адаптивная и гибкая, что удерживает всю систему в состоянии устойчивого равновесия. Остается только строить новые опоры жизни, корректировать имеющиеся. Для определения уровня адаптивности (опорности) человека автором разработана процедура аудита личности по его опорам с использованием опросника «Опорный аудит личности».

На основе теории опорности систем автором разработана *трехуровневая модель организации сознания и поведенческих стратегий человека*. Модель рассматривает три уровня такой организации: 1) уровень инстинктов и научения («Обезьяна»), характеризующийся стратегиями «бей-беги-замри», «регрессией» и «уходом»; 2) уровень установок и правил («Диктатор-Законопослушный-Дипломат»), оперирующий категориями долга, норм и договоренностей; 3) уровень идеологических принципов («Свободный-Творец»), основанный на вероятностном подходе, осознанном выборе и личной ответственности. Модель

позволяет описать иерархию мотивационной структуры личности с выделением центральных и периферических опор сознания и поведения. Такой подход позволяет повысить эффективность психокоррекционной работы, способствуя переходу клиентов на уровень саморегуляции и осознанного выбора.

В целях определения научной новизны и практической ценности предлагаемого подхода обсуждаются результаты сравнительного анализа положений теории опорности и трехуровневой модели, с одной стороны, и теоретических основ классических и современных психотерапевтических практик, с другой (З. Фрейд, Э. Берн, Ст. Карпман, П. МакЛин, У. Бронфенбреннер, С. Мадди, С. Московичи, А. Маслоу, И.М. Сеченов, Д.Н. Узнадзе, Б.М. Ломов, А.Р. Лурия).

<https://doi.org/10.29003/m4852.978-5-317-07492-0/139-142>

Практическая психология образования на рубеже меняющихся столетий

Дубровина Ирина Владимировна,

*доктор психологических наук, советник ректора, ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет», Москва, Россия
iv.dubrovina@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена психологическим проблемам воспитания подрастающего поколения. Обращается внимание на феномен «психологическое здоровье личности», развитие и укрепление которого может стать условием сохранения в будущем человека как человека. Предлагается возможное, в связи с этим, изменение понимания роли практической психологии в системе непрерывного образования.

Ключевые слова: воспитание, культура, психологическое здоровье личности, подрастающее поколение.

Practical psychology of education at the turn of the changing centuries

Dubrovina Irina Vladimirovna,

*Doctor of Psychology, Advisor to the Rector Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia*

Abstract. The article is devoted to the psychological problems of upbringing of the younger generation. Attention is drawn to the phenomenon of “psychological health of the individual”, the development and strengthening of which can become a condition for the preservation of a person as a person in the future. A possible change in the understanding of the role of practical psychology in the system of continuing education is proposed in this regard.

Keywords: upbringing, culture, psychological health of the individual, the younger generation.

Тысячелетия регулярно сменяют друг друга. Составляющие их столетия проходят своей чередой. На наших глазах третье тысячелетие сменило второе, в свои права вступило первое столетие нового века. Во всяком временном периоде рождаются, растут и взрослеют дети. Любой человек, замечает Ю.М. Лотман, — это сгусток культурных полей, которые создает его время. Эти-то «культурные поля» в своей совокупности и образуют ту социальную среду, которая определяет «дух» общества, его мораль и нравственные ценности. Именно они направляют вектор