

РОССИЙСКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО
ЯРОСЛАВСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. П. Г. ДЕМИДОВА

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК



ВЫПУСК 2 (56)

МОСКВА – ЯРОСЛАВЛЬ
2023

ЯРОСЛАВСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Научный журнал

Редакционная коллегия

А.А. Карпов (гл.ред.)
Н.П. Ансимова
А.А. Волченкова
О.Ю. Камакина
Е.В. Карпова
М.М. Кашапов
Н.В.Клюева
В.В.Козлов
Е.В.Конева
И.В. Кузнецова
В.А. Мазилев
Н.В. Нижегородцева
Т.М. Панкратова
Ю.П. Поваренков
И.Г. Сенин
И.В. Серафимович
Е.В. Соловьева (техн. секретарь)
В.К. Солондаев (отв.секретарь)

Редакционный Совет

Ю.И. Александров
Т.Ю. Базаров
А.Н. Веракса
Э.В. Галажинский
А.Л. Журавлев
Ю.П. Зинченко
В.В. Знаков
П.Н. Ермаков
А.В. Карпов
С.Б. Малых
Н.Н. Нечаев
В.И. Панов
В.Ф. Петренко
А.О. Прохоров
А.А. Реан
Е.А. Сергиенко
Д.В. Ушаков
М.А. Холодная
В.Д. Шадриков
А.В. Юревич

Учредитель – Российское Психологическое Общество
Издается с 1999 года

ISSN 1813-5587

Адрес редакции: 150057, г.Ярославль, пр-д Матросова, д. 9, каб. 207.
Тел.: 8(4852) 48-22-93

Материалы для публикации направлять по адресу:
karov.sander2016@yandex.ru

Ярославский психологический вестник, №2 (56), 2023.

Отпечатано в РПФ «Титул», ИП Маренков А.В.
Ярославль, Московский пр-т, 1А, стр.5, тел. (4852) 59-41-52

Сдано в набор 06.07.2023 г. подписано в печать 28.07.2023 г.
Бумага офсетная 60x90 1/8. Тираж 100. Заказ 1487

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

А. В. Карпов

Структурно-функциональная организация процесса метамышления5

С. Ю. Коровкин, А. Д. Савинова, Ю. А. Падалка, А. В. Железова

Красота ума: группировка действий в мыслительные схемы ведет к переживанию полного инсайта23

М. А. Стрельцова

Теоретические основания изучения фасцинации35

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

А. А. Волченкова, А. М. Загумённая

Детско-родительские отношения в цифровую эпоху41

Н. Ю. Литвинова, Я. П. Семенов

Психологическое сопровождение эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста47

С. З.к. Ибрагимова, А. А. Карпов

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте гидрореабилитации.....52

А. А. Волченкова, А. Л. Мухитова

Мотивация и склонность к риску подростков-геймеров57

Т. А. Тимофи

Психологическая коррекция страхов детей младшего школьного возраста61

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С. А. Великова, Л. А. Михайлова

Эмоции как регулятор эффективности деятельности сотрудников малого предприятия.....66

Л. А. Крамская

Особенности стилей и типов мышления студентов-медиков, ординаторов и врачей71

КОНСУЛЬТАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В. В. Козлов

Личностный кризис и трансформация.....76

М. И. Фаерман, Е. А. Говорова

Групповые психотехнологии. Интегративный (мультимодальный) подход81

О. В. Концевая

О важности исследования и понимания истероидного типа личности для начинающих психологов-консультантов87

Лидер и организатор академической науки. К Юбилею Анатолия Лактионовича Журавлёва.....94

К Юбилею Людмилы Григорьевны Жедуновой.....98

Татьяна Михайловна Панкратова.....100

Аннотации статей на английском языке. Abstracts103

Сведения об авторах.....108

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY

A. V. Karpov

Structural and Functional Organization of the Meta-Thinking Process5

S. Yu. Korovkin, A. D. Savinova, Yu. A. Padalka, A. V. Zhelezova

Beautiful Mind: Grouping of Actions into Mental Schemes Leads to a Full Insight Aha! Experience ...23

M. A. Strel'tsova

Theoretical Foundations of the Study of Fascination35

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

A. A. Volchenkova, A. M. Zagumyonnaya

Child-Parent Relations in the Digital Age41

N. Yu. Litvinova, Ya. P. Semenov

Psychological Support of the Emotional Well-Being of Children of Primary School Age47

Ibragimova S. Z.k., A. A. Karpov

Socialization of Children with Disabilities in the Context of Hydro-Rehabilitation52

A. A. Volchenkova, A. L. Mukhitova

Motivation and Risk-Ability of Teen Gamers57

T. A. Timofi

Psychological Correction of Fears of Junior School Age Children61

PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL ACTIVITY

S. A. Velikova, L. A. Mikhailova

Emotions as a Regulator of Efficiency of Staff of a Small Enterprise66

L. A. Kramskaya

Peculiarities of the Styles and Types of Thinking of Medical Students, Residents and Doctors71

CONSULTING PSYCHOLOGY

V. V. Kozlov

Personal Crisis and Transformation76

M. I. Faerman, E. A. Govorova

Group Psychotechnologies. Integrative (Multimodal) Approach81

O. V. Kontsevaya

On the Importance of Researching and Understanding the Hysteroid Personality

Type for Novice Counseling Psychologists87

Leader and Organizer of Academic Science.

To the Anniversary of Anatoly Laktionovich Zhuravlev94

To the Anniversary of Lyudmila Grigoryevna Zhedunova98

Tatiana Mikhailovna Pankratova100

Abstracts103

Personalities108

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Структурно-функциональная организация процесса метамышления

А. В. Карпов, г. Ярославль, Российская Федерация

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 21-18-00039,
<https://rscf.ru/project/21-18-00039/>*

Аннотация. Представлены теоретические и экспериментальные материалы, содействующие решению одной из главных проблем современного метакогнитивизма, состоящей в необходимости доказательства существования у основных метакогнитивных процессов самостоятельного содержания, а также его специфики по отношению к первичным когнитивным процессам. Основным итогом полученных экспериментальных результатов является обоснование позитивного варианта решения данного вопроса и доказательство того, что в процессе метамышления генерируется дополнительное процессуальное содержание. Доказано, что смысл и функциональное предназначение этого содержания состоит в расширении ресурсных возможностей когнитивной подсистемы психики. Рассмотрены и проинтерпретированы конкретные средства, лежащие в основе этого. Выявлена детерминационная роль синергетических эффектов организации базовых мыслительных операций по отношению к индивидуальной мере развития метамышления. Сформулирован новый подход к исследованию метамышления, синтезирующий в себе представления о двух основных типах системной организации – субстанциональной и темпоральной. Показано, как именно полученные результаты содействуют расширению и уточнению существующих взглядов относительно предмета метакогнитивизма.

Ключевые слова: метамышление, структура, мышление, организация, меткогнитивизм, метакогнитивные процессы, структурные закономерности, функциональная организация, интегративные эффекты, темпоральная системность.

|

Одним из главных и определяющих для современного метакогнитивизма, как известно, является вопрос о существовании метакогнитивных процессов как таковых. Он, в свою очередь, связан с наиболее сложной и, в то же время, важнейшей проблемой обоснования самостоятельности статуса метапроцессов, предполагающей доказательство наличия у них собственного – специфического содержания [29, 30, 34]. Важность данной проблемы обусловлена тем, что лишь при наличии этого статуса случае можно говорить об их несводимости – нередуцируемости к содержанию тех первичных когнитивных процессов, на основе которых они базируются и продуктами качественных трансформаций они выступают [27-31]. Следовательно, только в этом случае они могут рассматриваться как такие процессуальные образования, которые обладают собственной качественной определенностью и, следовательно, могут выступать как предмет изучения, который, действительно, дифференцируется от традиционно исследующихся «первичных» когнитивных процессов. И лишь в этом случае можно говорить о наличии у самого метакогнитивизма именно такого – специфического *предмета* исследования, который делает данное направление обоснованным – *предметным*, причем не только в содержательном, но даже в этимологическом отношении.

В работах [10, 11] нами была предпринята попытка рассмотрения данного вопроса на материале исследования основного метакогнитивного процесса – метамышления. Данная статья является продолжением этих работ, а начатый в них анализ будет продолжен и дополнен новыми результатами и их обобщением. В связи с такой тесной связью указанных работ с данной статьей вначале будут воспроизведены основные результаты первых из них, а затем – представлены новые данные.

II

Переходя к их рассмотрению, прежде всего, отметим, что эта проблема характеризуется не только определяющей важностью, но и столь же выраженной сложностью. Дело в том, что она связана с вопросом, который считается вообще одним из наиболее трудных и принципиальных в метакогнитивизме. Причем, точнее было бы сказать так: не *в* метакогнитивизме, а *против* метакогнитивизма. Это – вопрос о том, является ли тот или иной вторичный процесс (метакогнитивный) каким-то особым процессом? В более мягкой формулировке этот же вопрос формулируется следующим образом: является ли он отличным и *качественно специфическим* по отношению к первичному процессу (когнитивному)? Например, является ли таковым метамышление (как вторичный процесс) по отношению к просто мышлению (как первичному)? Целесообразно ли вообще дифференцировать его от просто мышления – даже в условном плане? Или же оно входит на правах аспекта и компонента, подпроцесса и, не исключено, уровня в составе все того же мышления? Являются ли отношения между ними отношениями паритетных сущностей или же эти отношения носят характер связи целого (мышления) и части (метамышления)?

Будучи очень сложным, но в то же время и критически значимым для всего метакогнитивизма, данный вопрос, в действительности, таит еще бóльшие сложности. Дело в том, что попытки его исследования собственно экспериментальными средствами, которые по понятным причинам являются решающими в плане обоснованного ответа на него, сталкиваются с новыми принципиальными трудностями. Они, в конечном итоге, обусловлены самой сутью метапроцессов как таковых – тем, что они выступают эффектами и продуктами своеобразного удвоения того или иного «первичного» когнитивного процесса – его оборачивания самого на себя. Вследствие этого, они должны быть проинтерпретированы с позиций понятия *автовзаимодействия*, которое, однако, и обуславливает наиболее принципиальные трудности их экспериментального исследования. Действительно, если бы речь шла о просто взаимодействии, то есть о взаимодействии в его традиционном понимании – как процессе, развертывающемся между *разными* сущностями, то принципиальных трудностей его экспериментального моделирования и изучения не возникало, поскольку в этом случае вполне применимы традиционные схемы дизайна, разработанные для верификации взаимодействий между изучаемыми переменными. Однако, в том случае, когда речь идет об автовзаимодействии, подобные схемы уже недостаточны и должны быть дополнены иными способами планирования эксперимента.

В целях разработки таких способов и, соответственно, общего подхода, который позволил бы решить этот вопрос, нами были сформулированы следующие положения, которые и были положены в основу представленного в данной работе исследования. Дело в том, что само автовзаимодействие, лежащее в основе конституирования любого метапроцесса, как показано нами ранее, реализуется на основе принципа *операндно-операторной обратимости*. Он в свою очередь, означает, что в структуре метапроцессов как вторичных тот или иной первичный когнитивный процесс выступает в двух модусах – операторном и операндном. С одной стороны, он сохраняет свой исходный *операторный* модус и выступает в качестве активного операционного средства переработки информации – как внешней, так и внутренней. Однако, с другой стороны, он обретает и производный, вторичный модус – выступает уже как то, на что он сам и направлен – в качестве предмета отражения, то есть в качестве относительно пассивного *операнда*. В этой связи необходимо отметить, что важные предпосылки для дифференциации этих модусов, синтез которых и составляет суть метакогнитивных процессов, содержатся, например, во взглядах С. Л. Рубинштейна, отмечавшего, что любой психический процесс – это не только то, *чем познается*, но и то, *что познается* [18]. Сходный тезис содержится и в работах и Л. М. Веккера, указывавшего, что когнитивные процессы могут выступать и в качестве операторов, и в качестве операндов [2]. Следовательно, раскрытие самого автовзаимодействия требует выявления взаимодействия именно этих двух модусов первичного процесса, которое и порождает вторичный процесс – операторного и операндного. Поэтому не только общий подход к раскрытию структуры автовзаимодействия, но и процедура его исследования должна предполагать необходимость и возможность экспликации этих модусов первичных процессов в составе метакогнитивных процессов.

Показательно, что именно при такой конкретизации данной проблемы открываются благоприятные возможности для ее решения. Действительно, именно в связи с этим становится совершенно очевидным, что операторный модус образован тем, что и составляет сущность любого процессуального образования – его *операционным* составом [1, 18]. Наряду с этим, столь же понятно, что операндный модус также эксплицируется естественным образом – в итоговых, *результативных* проявлениях и эффектах того или иного когнитивного процесса – в частности, мышления. По отношению к нему в качестве итогового эффекта выступает интеллект как таковой. В силу этого, исследованию должны быть подвергнуты взаимодействия между двумя основными модусами мышления, выступающими одновременно и как уровни его организации. Первый – базовый, операторный (агрегативный) уровень, на котором оно пред-

ставлено как совокупность его операционного состава. Он, в свою очередь, эксплицирует его собственно операционный аспект: в нем «первичный» процесс – мышление представлено в составе «вторичного» процесса – метамышления в статусе активного *оператора*. Второй – производный, операндный уровень (интегративный). На нем оно же эксплицируется как целостность, как эффект и следствие собственно системной организации; мышление представлено уже в ином статусе – в его результативном проявлении и, следовательно, как относительно пассивный *операнд*, то есть уже не то, *чем познается*, а тем, *что познается*. Эти представления создают необходимые и достаточные условия для того, чтобы перейти к разработке и реализации конкретной процедуры экспериментального исследования.

III

Так, в целях ее разработки был реализован следующий основной методический прием. Как отмечалось выше и как это следует из основополагающих представлений о содержании любого когнитивного процесса, он в первом из своих модусов – операторном образован специфическим *операционным* составом. По отношению к процессу мышления этот состав также вполне определен и традиционно дифференцируется на совокупность операций анализа, синтеза, абстрагирования, конкретизации, сравнения, обобщения, аналогизирования, экстраполяции, индукции, дедукции и др. Тем самым, в этом модусе мышление должно быть представлено как совокупность основных мыслительных операций, которая и должна выступить средством его экспериментальной экспликации (это, в частности, анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, сравнение обобщение, аналогизирование и др.). Безусловно, что в этой связи возникают сложности, связанные с определением критериев отбора базовых мыслителей операций и с решением вопроса о его достаточности. Вместе с тем, нельзя не видеть и того, что все же наиболее важные и потому – репрезентативные в плане общего содержания процесса мышления операционные образования как раз и представлены в указанном перечне. Именно они, следовательно, должны составить предмет исследования, а показатели их диагностики – выступить в качестве одной из основных изучаемых переменных. Подчеркнем также, что уже эта – исходная и, казалось бы, относительно несложная задача сопряжена с достаточно существенными трудностями. Дело в том, что сами операции должны быть такими, чтобы, с одной стороны, выступать достаточно репрезентативными по отношению к общему предмету исследования, то есть они должны эксплицировать процессуальное содержание мышления. Однако, с другой стороны, они должны быть и в необходимой степени операциональными, то есть допускать возможность их исследования в целом и диагностики степени развитости, в частности. Формулируется сложная в методическом и процедурном плане задача «операционализации самих операций». В целях ее решения были, во-первых, отобраны следующие репрезентативные когнитивные операции и, соответственно, определены методики диагностики степени их развитости. За базовую методику была при этом взята известная и широко применяющаяся психодиагностическая методика Р. Амтхауэра (ТУС) [21].

1. Осведомленность (ОС), связанная с определением той *информационной* базы, на которой реализуется вся совокупность мыслительных операций и которая является значимым фактором их осуществления.
2. Исключение лишнего (ИЛ), являющееся предиктором сформированности *индуктивных* компонентов мышления и, соответственно, – аналогичных операций.
3. Поиск аналогий (ПА) как предиктор операций *аналогизирования*.
4. Определение общего (ОО) – индикатор *операций абстрагирования и обобщения*.
5. Арифметический тест (АР) как предиктор аналитических способностей и, соответственно, операций *анализа*.
6. Определение закономерностей (ОЗ) как индикатор степени сформированности операций *анализа и синтеза*.
7. Геометрическое сложение (ГС) как предиктор операций абстрагирования по отношению к пространственному материалу.
8. Пространственное воображение (ПВ) как предиктор оперирования пространственными образами и операций *обобщения* их отношений.
9. Завершение картинок (ЗК) как индикатор дедуктивных компонентов мышления, связанных с операциями *конкретизации*.
10. Складывание фигур (СФ) как предиктор операций зрительного *обобщения*.
11. Конструирование блоков (КБ) как предиктор операций *синтеза*.
12. Последовательные картинки (ПК) как показатель развитости операций *экстраполяции и конкретизации*.

Во-вторых, необходимо обратить внимание еще на одну сложность организации исследования, а также на то, каким образом она была в нем минимизирована. Дело в том, что отдельные операции, представленные в составе того или иного когнитивного процесса, практически невозможно ни изучать, ни диагностировать, так сказать, «в чистом» виде. В силу этого, они практически не допускают возможности их непосредственного измерения и аналогичного представления в количественном виде, что, в свою очередь, является необходимым условием для распространения на них методологии экспериментального исследования. Возникает задача, которая и обозначена выше как проблема операционализации самих операций – приведения их к виду, допускающему собственно экспериментальное (или, как минимум, эмпирическое) исследование. Эта трудность носит, действительно, наиболее принципиальный характер. Однако она может быть существенно минимизирована при учете одного из основных положений, лежащих в основе практически всех диагностических методик когнитивной сферы в целом и интеллекта, в частности [13, 15, 17, 19]. Оно состоит в том, что выполнение любого тестового задания предполагает, конечно, опору не только на тот или иной отдельно взятый процесс, а на всю их совокупность. Однако – и в этом заключается суть данного приема – должно соблюдаться следующее важнейшее и неременное условие. В них основная функциональная нагрузка должна все же ложиться на какой-либо определенный когнитивный процесс. Это можно обозначить как принцип *функционального доминирования* тех или иных процессов в моделируемых когнитивных заданиях, направленных на диагностику когнитивных процессов. Именно на этой основе и построены практически все интеллектуальные тесты. Однако то же самое с полным правом можно констатировать и по отношению к исследованию и диагностике отдельных операций. Их также невозможно ни смоделировать, ни диагностировать «в чистом» виде». Вместе с тем, к этому можно приблизиться за счет создания таких условий, в которых та или иная из них будет функционально доминировать. Именно это и было реализовано в представленном ниже исследовании посредством использования в нем методики ТУС в качестве базовой. Учет всех этих обстоятельств является в значительной степени *достаточным* для того, чтобы перейти к собственно эмпирическому исследованию: он позволяет определить ту «единицу», которая носит именно *операционный* характер.

IV

Существенно меньшие сложности сопряжены с операционализацией предмета во втором модуле – операндном. Дело в том, что именно в нем он, как правило, и представлен в его результативном проявлении – в интеллекте как таковом. Интеллект – это и есть во многом или даже в его определяющем плане результативный аспект мышления как процессуального образования, хотя, конечно, он включает и ряд иных – собственно когнитивных составляющих, соотносящихся с другими когнитивными процессами. Тем не менее, важнейшую и определяющую роль в его структуре играет все-таки мышление. Поэтому именно он не только может, но и должен быть рассмотрен в качестве практически полного аналога или даже воплощения второго модуля мышления (операндного). В нем оно выступает в качестве уже не его собственно процессуальной «составляющей», а в качестве того, на что этот процесс и направлен. В данном исследовании в целях диагностики интеллекта использовался тест Векслера.

Далее, необходимо было решить и еще одну методическую задачу, сущность которой состоит в следующем. Как известно, для раскрытия особенностей и закономерностей того или иного процесса, а также и его содержания в целом, не только может, но и должен быть использован прием, состоящий в определении его детерминационного влияния на эффективность выполнения какой-либо деятельности, содержание которой, в свою очередь, требует первоочередной опоры именно на него. Другими словами, для того, чтобы определить специфику организации процессов мышления необходимо установить его детерминационную роль по отношению к выполнению таких заданий, которые как раз и предполагают опору на него. В этих целях в исследовании моделировалась именно такая деятельность подчеркнута *когнитивная* по содержанию, а ее сущность состояла в следующем. Для обеспечения ее когнитивного характера необходимо было, разумеется, использовать те задачи, которые релевантны ему и которые обычно применяются в подобных случаях. Это, как известно, хорошо известные и широко используемые задачи интеллектуального плана, а также задания, входящие в различные интеллектуальные тесты. При их отборе и комплексировании в общую батарею мы руководствовались также требованием разнородности самих задач. В их наборе должны быть предусмотрены различные типы и виды: логические и инсайтные; вербальные и невербальные; образные и символические; подчеркнуты репродуктивные и креативные; относительно менее и более сложные; представленные и в текстовом, и в графическом виде. Так, в эту батарею входили анаграммы, задачи на продолжение логических последовательностей, числовые ряды, нахождение недостающего компонента (слова или фигуры), задания-головоломки, задания из тестов на креативность, инсайтные задачи («9 точек», «5 квадратов», «10 монет»), логические задачи в текстовом варианте, детективные задачи из серии «Инспектор Вар-

нике» и др. [16, 20, 22]. В результате обеспечивалась ее репрезентативность по отношению к когнитивной деятельности как таковой, представленной в различных вариантах и реализуемой на существенно разном материале. В общей сложности батарея включала 80 заданий.

В качестве результативного показателя эффективности выполнения экспериментальной деятельности использовалось процентное отношение правильно выполненных заданий к их общему количеству.

Наконец, для определения функциональной роли мышления в выполнении экспериментальных заданий со стороны как его операционного, так и операндного модуса использовались еще три методических приема. Первый состоял в реализации по отношению к обработке результатов метода корреляционного анализа – и в его базовом варианте, и в варианте вычисления корреляционного отношения, которое, как известно, позволяет выявить не только простое соотношение тех или иных переменных друг с другом, но и в определенной мере – детерминационные связи между ними. Второй прием состоял в обработке экспериментальных результатов на основе метода дисперсионного анализа в его двухфакторном варианте, а каждый из факторов соотносился с одним из двух основных модусов мышления и позволял определить их функциональную роль в выполнении заданий, а также эффекты их синтетического влияния на него. Третий прием заключался в том, что по отношению к этим результатам применялась методология факторного эксперимента в том варианте, который получил распространение как метод «факторных декомпозиций» и описан, например, в [6]. То, как конкретно он был реализован, представлено в ходе последующего изложения.

Выборка исследования включала 120 человек (54 – мужского и 66 – женского пола), в возрасте от 17 до 40 лет – студентов ярославских вузов, а также специалистов, работающих, в основном, в IT-сфере.

V

Всю совокупность полученных результатов можно сгруппировать следующим образом. Во-первых, наиболее простой и очевидный способ обработки результатов – нахождение корреляции между индивидуальной мерой выраженности двух исследуемых модусов мышления дал следующий результат. Корреляция, как прогнозировалось априорно и что представляется естественным, оказалась значимой, но лишь при $r < 0,10$, то есть на достаточно умеренном уровне. Данный результат свидетельствует о том, что исследуемая связь, хотя, конечно, и существует, но представлена в более сложном и опосредствованном виде, нежели это полагается традиционно. По-видимому, аддитивная совокупность операций и их потенциалов не вполне тождественна их интегративному объединению и его воздействию на итоговые результаты. Отсюда следует, что аналитическая и синтетическая детерминация, представленная, соответственно, как суммативное влияние операций, с одной стороны, и их интегративное объединение, с другой, не являются тождественными. Во второй возникают специфические для любой интеграции *синергетические* эффекты, которые и являются ее отличительными чертами. Тем самым уже эта интегративная «прибавка» свидетельствует о том, что в составе метамышления имеют место новые – дополнительные операционные и процессуальные проявления, несводимые к содержанию первичных операций мышления.

Во-вторых, в итоге обработки полученных данных – но уже не методом нахождения простой корреляции (r), а методом корреляционного отношения (η^2) был получен следующий результат. Подчеркнем, что этот метод в существенно большей степени позволяет перейти от определения связи между переменными как таковой к установлению детерминационных отношений между ними (хотя, конечно, он и не тождественен такому установлению в полной мере)¹. В результате было выявлено, что оба коэффициента корреляционного отношения ($\eta^2_{AM/ИМ}$ и $\eta^2_{ИМ/AM}$) оказались статистически значимыми. Причем, тот коэффициент, который соотносится с влиянием операторного модуса на операндный ($\eta^2_{AM/ИМ}$), значим на уровне $p < 0,10$, а коэффициент, который эксплицирует обратное влияние ($\eta^2_{ИМ/AM}$), оказался значимым на уровне $p < 0,20$, то есть лишь на уровне тенденции. Отсюда следуют два вывода – один вполне ожидаемый, а второй менее прогнозируемый. Действительно, достаточно хорошо может быть объяснен тот факт, что операторный модус, эксплицирующий степень развернутости процессуальной стороны, ее совершенство прямо влияет на достигаемый с его помощью результат. Однако, как можно видеть, и последний также в определенной мере выступает детерминантой первого, хотя в меньшей мере. Следовательно, можно говорить об обратном влиянии результата на процесс. Это свидетельствует о том, что адекватность репрезентации результата – представления об уровне развития своих когнитивных возможностей также влияет на эффективность реализации когнитивных

¹ Согласно принятым в методологии корреляционного анализа обозначениям, первый из них показывает влияние агрегативного модуса (AM), то есть операторного по его сути, на интегративный модус (ИМ) как операндный. Второй показывает степень обратного влияния – второго на первый, то есть интегративного на агрегативный.

функций. Показателен и сам факт существования *обоюдных* влияний, что указывает на тесную взаимосвязь двух исследуемых модусов.

В-третьих, пожалуй, наиболее важным и показательным в плане основных задач данной работы является еще один результат. Он состоит в том, что по итогам обработки данных методом двухфакторного дисперсионного анализа было установлено статистически значимое влияние на итоговую эффективность экспериментальной деятельности не только каждого из факторов по отдельности, но и их *совместного* влияния. Так, автономные влияния со стороны исследованных факторов, оказались значимыми, соответственно, на уровне $p < 0,01$ для операторного модуса и на уровне $p < 0,05$ для операндного модуса. Этот результат также вполне ожидаем, поскольку, с одной стороны, эффективность деятельности и должна зависеть как от содержания процесса, так и его итогового эффекта. С другой стороны, она должна в большей степени определиться не процессуальной стороной, а его результативным выражением – в данном случае не совокупностью содержания операций, а их эффективностью, эксплицированной в индивидуальной мере развития интеллекта как именно их результативного эффекта. Однако, наиболее существенно то, что значимая в статистическом отношении ($p < 0,05$) доля детерминации приходится на дисперсию взаимодействия этих факторов, то есть модусов мышления. Это, как известно, является объективным индикатором того, что имеет место возникновение нового источника детерминации – *нового процессуального содержания*, которое и выступает дополнительным детерминантным фактором. Тем самым, можно видеть, что в результате совместного влияния двух факторов – двух модусов мышления, по существу, порождается новое процессуальное содержание, несводимое к содержанию самих интегрируемых модусов. Оно, как это следует из методологии дисперсионного анализа, выступает индикатором синергетических взаимодействий между изучаемыми факторами. Конечно, в связи с интерпретацией данного результата приходится учитывать сложность экспликации такого рода синергетических взаимодействий и их неполную эксплицированность только средствами математического плана – в данном случае методом дисперсионного анализа. В связи с этим, ниже данный вопрос будет рассмотрен более подробно.

В-четвертых, результаты были обработаны и посредством методологии факторного эксперимента [19] в варианте метода «факторных декомпозиций» [6]. Так, на рис. 1 представлены данные, полученные при его реализации.

	A ⁻	A ⁺	
И ⁻	A ⁻ И ⁻ (1 подгруппа)	A ⁺ И ⁻ (2 подгруппа)	
И ⁺	A ⁻ И ⁺ (3 подгруппа)	A ⁺ И ⁺ (4 подгруппа)	

	A ⁻	A ⁺	
И ⁻	64	73	68,5
И ⁺	67	89	76,5
	66,5	81	

а

б

Рис. 1 Факторный план эксперимента (а) и результаты экспериментальной деятельности в подгруппах с различными сочетаниями выраженности агрегативного (А) и интегративного (И) модусов (б). Обозначения: знаки «-» и «+» символизируют, соответственно, минимальный и максимальный уровни значений рассматриваемых факторов, то есть степени выраженности этих процессов; в ячейках плана указаны сочетания значений факторов, на основе которых формировались экспериментальные подгруппы (а) и значения результатов деятельности в процентном отношении правильно выполненных заданий к их общему числу (б). 68,5 и 76,5 – средние значения по строкам; 66,5 и 81 – средние значения по столбцам

Расчеты, произведенные на основе представленных выше данных, показывают, что на долю автономного влияния фактора, связанного с агрегативным (операторным) модусом, приходится $(69,5 - 59,5) = 10$ единицы «внешнего критерия»; на долю автономного влияния фактора, связанного с интегративным (операндным) модусом – $(71,5 - 57,5) = 14$ единиц. Отметим, что обе эти величины являются

статистически значимыми ($p < 0,05$). Вместе с тем, наиболее показательным, что коэффициент взаимодействия между этими факторами, то есть между операторным (агрегативным) и операндным (интегративным) модусами ($k_{AM \times IM}$), определенный по известному методу вычисления «разности двух разностей», [19] равен

$$k_{AM \times IM} = (55 - 64) - (60 - 79) = 14 \text{ единиц}$$

Он также является статистически значимым ($p < 0,05$). Следовательно, между рассматриваемыми процессами имеет место значимое взаимодействие – взаимовлияние друг на друга. Однако именно это взаимодействие также свидетельствует о генерации, по существу, нового процессуального содержания, связанного с тем, как один модус опосредствует влияние другого на конечные результаты. Тем самым, вновь возникают основания для вывода о том, что во взаимодействии двух модусов мышления возникают новые процессуальные характеристики, которые отсутствуют у каждого из них по отдельности. Они являются специфическими именно для их синтеза, который образует процесс метамышления, свидетельствуя в пользу относительной самостоятельности его процессуального статуса.

VI

Итак, все эти результаты могут и должны быть рассмотрены как аргументы в пользу позитивного решения вопроса о наличии у метамышления специфического процессуального статуса. В свою очередь, это содействует рению наиболее общего и принципиального вопроса всего метакогнитивизма – вопроса о содержании его предмета в целом и о критериях его демаркации, в особенности. Вместе с тем, все эти результаты, равно как их интерпретация с логической необходимостью приводят к постановке новых и также значимых вопросов – причем, таких, которые непосредственно обусловлены главными особенностями метамышления. Другими словами, именно эти особенности и лежащие в их основе закономерности сами требуют своего дальнейшего исследования – выявления и объяснения их смысла и содержания.

В самом деле, главный и наиболее общий из этих результатов, повторяем, состоит в том, что в процессе метамышления генерируется дополнительное, специфическое ему содержание. В свою очередь, в его основе лежат значимые взаимодействия, развертывающиеся между двумя его базовыми модусами и, не исключено, уровнями организации. Действительно, поскольку его главная особенность состоит в том, что он базируется на принципе (и даже механизме) операндно-операторной обратимости, то именно он и должен быть использован как средство его изучения. В силу этого, исследованию и были подвергнуты взаимодействия между двумя основными модусами мышления, выступающими одновременно и как уровни его организации. Первый – базовый, операторный (агрегативный) уровень, на котором оно представлено как совокупность его операционного состава. Он, в свою очередь, эксплицирует его собственно операционный аспект общего: в нем «первичный» процесс – мышление представлено в составе «вторичного» процесса – метамышления в статусе активного *оператора*. Второй – производный, операндный уровень (интегративный). На нем оно же эксплицируется как целостность, как эффект и следствие собственно системной организации; мышление представлено уже в ином статусе – в его результативном проявлении и, следовательно, как относительно пассивный *операнд*. Однако в связи с этим возникает вопрос о том, каково содержание и, более того, смысл этого взаимодействия и, следовательно, предназначение самого – дополнительного процессуального содержания, которого порождается вследствие него? Если само – обнаруженное выше взаимодействие в структурной организации метамышления этих двух модусов выступает механизмом его порождения, то каков так сказать «механизм этого механизма» – на основе чего и благодаря чему он становится возможным и в чем его функциональная роль в общей организации психических процессов? В плане решения данного вопроса целесообразно вновь обратиться к одному из представленных выше результатов и подвергнуть его дальнейшей интерпретации. В самом деле, если вновь обратиться к выявленному коэффициенту взаимодействия между двумя факторами (в данном случае – двух модусов мышления), то можно констатировать следующую – очень показательную картину. Он является статистически значимым ($p < 0,05$) и, следовательно, между рассматриваемыми процессами имеет место значимое взаимодействие – их взаимовлияние друг на друга. Показателен и тип, то есть характер этого взаимодействия. Оно принадлежит к так называемому «расходящемуся» типу [34] и, следовательно, свидетельствует о *взаимоусиливающем – фасилитирующем* (каталитическом) взаимодействии факторов по отношению друг к другу в плане детерминации ими тех или иных результативных проявлений (в данном случае – результатов выполнения экспериментальной деятельности). В самом деле, при минимальном значении операторного модуса влияние операндного модуса на показатели критерия равно $(64 - 55) = 9$ единиц;

при максимальном же значении операторного модуса оно равно уже $(79 - 60) = 19$ единицам, то есть более чем в 2 раза больше. Следовательно, первый фактор (операторный) оказывает именно фасилилирующее, то есть усиливающее влияние на действие второго фактора (операндного). Однако имеет место и такое же по направленности влияние со стороны второго фактора на первый: при минимальном значении операндного модуса влияние операторного модуса на показатели критерия равно $(60 - 55) = 5$ единиц; при максимальном же значении операндного модуса оно равно уже $(79 - 64) = 15$ единицам, то есть в 3 раза больше. Подчеркнем также, что все три значения (два, свидетельствующие об автономных влияниях рассмотренных факторов, и одно – об их взаимодействии) являются статистически значимыми. Кроме того, коэффициент взаимодействия между ними не только статистически значим, но и равен одному из автономных влияний (со стороны метапамяти).

По нашему мнению, этот результат не только имеет наиболее принципиальное значение, но и в существенной степени объясняет смысл самого взаимодействия между двумя базовыми модусами «первичного» когнитивного процесса, который и был исследован – мышления. Дело в том, что он непосредственно свидетельствует о смысле и функциональном предназначении разворачивающихся взаимодействий между ними как таковых. Они направлены на то, чтобы расширить функциональные возможности, увеличить «потенциал действия» самого этого процесса (и даже предназначены для этого), а тем самым увеличить ресурсные возможности субъекта по реализации когнитивных функций. Собственно говоря, именно это вполне созвучно и основным положениям одного из наиболее конструктивных подходов, оформившихся в русле метакогнитивизма – ресурсного [23]. Его смысл как раз и заключается в том, что метакогнитивные процессы рассматриваются в качестве средств расширения функциональных возможностей когнитивной сферы и субъектного ресурса в целом. Полученные результаты следует поэтому рассматривать в более общем теоретическом контексте и интерпретировать их в качестве таких, которые как раз и дают уже не только теоретическое, но и *экспериментальное* обоснование принципиально ресурсной направленности взаимодействий в рамках микроструктурной организации метамышления.

VII

Далее, очень характерно, что именно это заключение находит свое дополнительное подтверждение и развитие в еще одном выполненном нами исследовании и полученном в нем результате, смысл которого состоит в следующем. По отношению к результатам диагностики степени развития основных операций был применен метод определения матриц интеркорреляций. Причем, это было осуществлено для трех разных групп испытуемых, дифференцированных по параметру индивидуальной меры выраженности самого метамышления (то есть для групп с относительно наиболее низким, средним и относительно наиболее высоким значением выраженности). На основе полученных результатов были построены структурограммы когнитивных операций в трех исследованных группах. Это означает, что фактически были найдены структуры, присущие организации основных операций, лежащих в основе метамышления на разных уровнях его собственного развития. На рис. 2 представлены структурограммы операций для «полярных» групп – с минимальной и максимальной мерой выраженности метамышления.

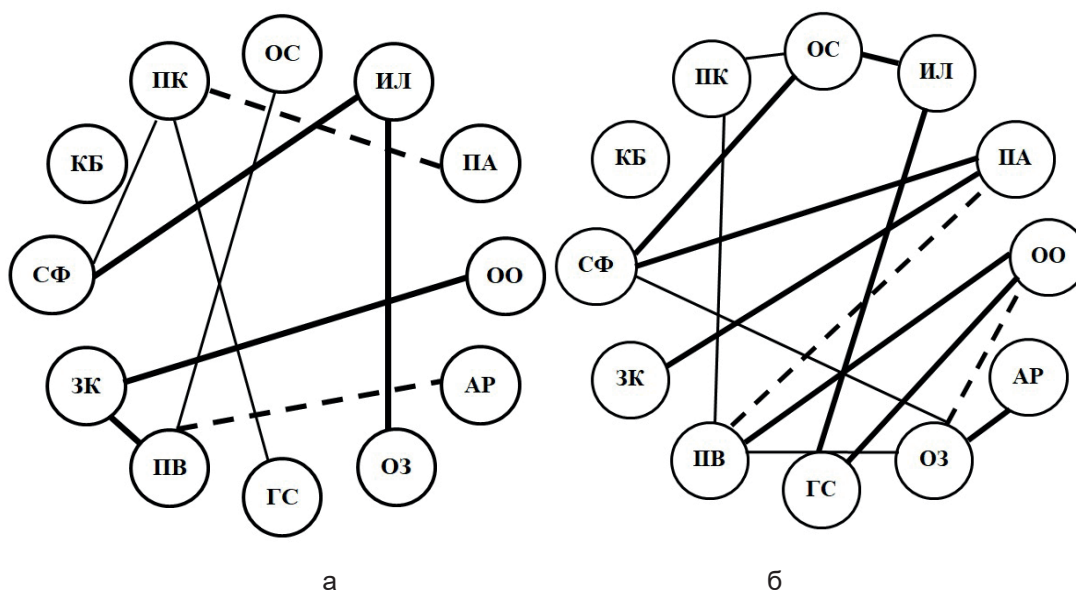


Рис.2. Структурограммы операций для «полярных» групп – с минимальной (а) и максимальной (б) мерой выраженности метамышления. Обозначения: ОС – осведомленность, связанная с определением информационной базы, на которой реализуется вся совокупность мыслительных операций; ИЛ – исключение лишнего, являющееся предиктором сформированности индуктивных операций; ПА – поиск аналогий как предиктор операций аналогизирования; ОО – определение общего как индикатор операций абстрагирования и обобщения; АР – арифметический тест как предиктор операций анализа; ОЗ – Определение закономерностей как индикатор операций анализа и синтеза; ГС – геометрическое сложение как предиктор операций абстрагирования по отношению к пространственному материалу; ПВ – пространственное воображение как предиктор операций обобщения пространственных отношений; ЗК – завершение картинок как индикатор дедуктивных компонентов мышления, связанных с операциями конкретизации; СФ – складывание фигур как предиктор операций зрительного обобщения; КБ – конструирование блоков как предиктор операций зрительного обобщения; КБ – конструирование блоков как предиктор операций синтеза; ПК – последовательные картинки как индикатор операций экстраполяции и конкретизации.

В таблице 1 представлены значения структурных индексов, вычисленные для каждой из трех полученных структурограмм.

Таблица 1

Значения структурных индексов организации операций при разных уровнях развития метамышления

	минимальный уровень развития метамышления	средний уровень развития метамышления	максимальный уровень развития метамышления
Индекс когерентности структуры (ИКС)	18	16	30
Индекс дивергентности структуры (ИДС)	4	2	4
Индекс организованности структуры (ИОС)	14	14	26

Анализ этих материалов позволяет сделать следующие основные заключения. Во-первых, можно видеть, что значения всех трех основных индексов структурной организации (ИКС, ИДС, ИОС) существенно и, как показали расчеты, статистически значимо на $p < 0,05$ выше в третьей группе испытуемых – с наибольшей степенью выраженности метамышления. Одновременно они принимают наименьшие значения в первой группе – с относительно наименьшей его выраженностью. Иными словами, можно констатировать существование следующей – по-видимому, основной закономерности. Мера выраженности метамышления является прямой функцией от степени организованности операций, на основе которых оно само, в конечном счете, и базируется. Следовательно, организационные процессы и, соответственно, возникающие вследствие них эффекты синергетического типа, которые имеют место при этом, прямо и значимо связаны с общей выраженностью метамышления и, скорее всего, лежат в основе самой этой выраженности. Другими словами, данный результат выявляет обстоятельство наиболее принципиального плана: степень развития метамышления непосредственно связана со степенью организации в его составе основных операций и, по-видимому, *определяется* ей. Эффекты синергетического типа, которые возникают вследствие этой организации, обуславливают генерацию дополнительного процессуального содержания, которое наиболее специфично именно метамышлению. Одновременно сами операции обнаруживают свой статус в качестве базовых компонентов метамышления, но при условии их закономерной соорганизации, то есть на уровне их интегративной целостности.

Во-вторых, найденные матрицы были подвергнуты сравнительному анализу на предмет их гомогенности-гетерогенности по критерию χ^2 . В результате установлено, что они не являются гетерогенными, то есть качественно разнородными в этих группах, а различаются только в количественном отношении; они различаются не по их принципиальной архитектонике – не по содержанию и структуре связей, а именно по степени их представленности, выраженности, «силы». По своему содержанию они остаются инвариантными при разных степенях выраженности метамышления, что свидетельствует об их, действительно, общем и достаточно глубинном характере. Однако, как известно, именно они как раз и лежат в основе генеративно-порождающих эффектов, благодаря которым во многом вообще на осно-

ве той или иной «элементной базы» и формируется новое качество, трансформирующее агрегативную совокупность элементов в их интегративную целостность. Обратим внимание на то, что данный результат несколько противоречит априорным ожиданиям, поскольку логичнее было бы прогнозировать существование именно качественных различий между группами, носящими именно «полярный», то есть существенный характер. В этом, однако, заложен важный смысл: любое развитие, в том числе – развитие метамышления должно характеризоваться, прежде всего, кумулятивным характером тех результатов («достижений»), к которым оно приводит на различных этапах. В особой мере это относится именно к тем базовым – основополагающим средствам и механизмам, на основе которых и осуществляется такое развитие – к операциям, а также к их общей структуре. Гораздо более эффективным и действенным является именно ее прогрессивная оптимизация и последовательное совершенствование, а не ее перманентные трансформации; эволюционное развитие, а не «революционные» преобразования. Это и проявилось в полученных результатах.

Итак, представленные данные, действительно, свидетельствуют о том, что содержание вторичного процесса метамышления несводимо к аддитивной совокупности операций, составляющих содержание операционного состава «первичного» процесса мышления, на основе которых оно формируется. Тем самым, однако, обнаруживается еще более значимый в плане основных задач данной работы факт: на основе операторного (агрегативного) модуса, представленного совокупностью основных операций, посредством его взаимодействия с операндным – интегративным модусом формируется процессуальное содержание метамышления как таковое. Причем, оно выражено тем в большей мере, чем более представлены сами эффекты взаимодействия этих модусов. Индивидуальная мера выраженности метамышления определяется не только суммой потенциалов отдельных операций, но и эффектами их структурирования и организации. В результате этого возникают специфические для любой интеграции эффекты супераддитивности, формируется дополнительное операционно-процессуальное содержание, не позволяющее редуцировать его до простой суммы тех «составляющих» (операций), на основе которых, он и реализуется.

VIII

В связи с этим, представляется целесообразным возвратиться к результатам обработки данных методом дисперсионного анализа. Напомним, что величины автономных дисперсий, то есть тех, которые индицируют величины вклада в конечный результат (в данном случае – в качество экспериментальной деятельности) со стороны двух исследованных модусов – операндного и операторного в *отдельности*, хотя и являются значимыми, но не исчерпывают в своей совокупности даже половины всей дисперсионной нагрузки. Существенная и значимая в статистическом отношении доля дисперсии оказалась обусловленной *взаимодействием* факторов, соотносящихся с каждым из этих модусов. Это означает, в свою очередь, что общий результат обусловлен не только автономными вкладами со стороны каждого из модусов, но и эффектами их взаимодействия, фактически, – синтетического, совместного действия – интеграции. В ее результате возникают такие эффекты, которые несводимы к аддитивной совокупности функциональной роли отдельных интегрируемых компонентов и их аддитивной совокупности. Можно видеть, что в результате интеграции, фактически, возникает новое процессуальное содержание, отсутствующее у их аддитивной совокупности. Делая этот вывод, мы, разумеется, учитываем те – возможные возражения, которые обусловлены ограничениями самого метода дисперсионного анализа [24].

Действительно, одно из них может быть сформулировано следующим образом. Дисперсия взаимодействия, строго говоря, свидетельствует о том, как один фактор изменяет влияние на «внешний критерий» другого фактора, но не о «возникновении нового» как такового – нового содержания, то есть некоторой онтологически представленной сущности. Однако, все дело в том, как именно следует понимать само это «новое», а также в том, каким образом следует трактовать и понятие «содержание». Новым может быть не только какая-либо *субстанциональная* – именно содержательная (в традиционном понимании этого словам, то есть материализованная, «овеществленная» сущность), но только *содержание* того или иного образования, в том числе – и психического, но и сущность совершенно иного плана – *организационного*. Сама организация может быть представлена в разной форме, с разной степенью и на разных уровнях, обретая тем самым существенно разную специфику и в этом смысле – разное содержание. При этом она вовсе не обязательно требует изменения состава и содержания тех субстанциональных основ, которые ей, собственно говоря, и подвергаются. Сам «материал» организации может оставаться инвариантным, хотя она как таковая все же очень существенно трансформируется. Иными словами, в данном пункте анализа возникает настоятельная необходимость дополнения представлений о субстанциональной организации и ее высшей форме – субстанциональной системности представлениями о качественно ином типе организации – той, которая характеризует разные формы

и уровни совершенства собственно процессуальных характеристик тех или иных явлений, в том числе и психических. Ей, как известно, является временная, темпоральная организация и соответственно, темпоральная, диахроническая системность. Все это – своего рода аксиомы теории организации, равно как и основные положения современных представлений о системности как форме организации и ее основных типах – не только субстанциональной, но и темпоральной. Однако именно они и должны быть привлечены к интерпретации полученных результатов. Действительно, процесс трансформации влияния какого-либо фактора на «внешний критерий» – это, прежде всего, именно *процесс*, смысл которого состоит в изменении влияния на него другого процесса; это, следовательно, «процесс по изменению процесса», то есть собственно организационное средство. В результате этого и возникает новое содержание – но не в смысле того, что генерируется какая-либо «новая субстанция», новое содержание в его материализованном, субстанциональном смысле, а в смысле возникновения новой, дополнительной организации уже представленных в психике процессов (с их средствами и механизмами). Трансформируется их темпоральная организация и, соответственно, эта организация обретает черты системности, но уже собственно темпоральной. Она и порождает новое содержание, но, повторяем, не субстанциональное, а организационное, то есть собственно *процессуальное*. В итоге имеет место обогащение процессуального содержания в целом. Поэтому именно в тех случаях, когда дисперсионному анализу подвергаются сущности именно процессуального плана (как в данном исследовании), сами эффекты влияния одних факторов на другие, индицируемые в величинах дисперсии взаимодействия, могут и должны быть поняты как индикаторы нового – организационного, собственно процессуального содержания. Оно как раз и эксплицирует иной уровень процессуального содержания, на котором представлены все те же первичные процессы, но в их синтетическом виде – в том, в котором они и приводят к возникновению нового содержания, выходящего за пределы их суммы. Тем самым этот результат уже *непосредственно* индицирует возникновение на уровне метамышления нового процессуального содержания, несводимого к содержанию того уровня, на котором локализован первичный процесс мышления и, следовательно, о наличии у него специфического процессуального статуса – статуса вторичного процесса.

IX

В этом плане необходимо, по нашему мнению, сделать отступление более общего – методологического плана. Дело в том, что в связи со сформулированными выше представлениями со всей отчетливостью выявляется крайне значимое в теоретическом и методологическом отношении обстоятельство. Оно состоит в том, что понятие процесса как таковое и психических процессов как одной из его экспликаций неразрывно, атрибутивно сопряжено именно с временной, темпоральной (а не только с субстанциональной) организацией и, соответственно, с ее высшей формой – темпоральной, диахронической системностью [12]. Этим оно отличается от многих иных понятий, фиксирующих другие формы и виду психических образований, в которых этот момент представлен в менее явном виде. Любой психический процесс, фактически, и становится таковым, то есть процессом в строгом и наиболее непосредственном смысле данного понятия благодаря тому, что в нем – в его структуре и функционировании реализуется именно временная упорядоченность, темпоральная организация. Он становится таковым лишь благодаря тому, что он воплощает в себе черты и закономерности именно темпоральной организации, а в наиболее развернутых и зрелых формах – и темпоральной системности. Процессуальность и темпоральность являются взаимополагаемыми понятиями. Следовательно, процессуальность как таковую объективно невозможно раскрыть в ее полном содержании и истинном предназначении, не вовлекая в сферу рассмотрения представления об ином, чем субстанциональная, организации и системности – временной темпоральной. Психические процессы раскрываются в их истинном и наиболее полном, богатом содержанием и принципами организации виде – в качестве психологических систем, но уже не только, а быть может, и не столько субстанционального типа, сколько в качестве темпоральных систем. Далее, в свете сказанного с достаточной очевидностью вырисовываются и некоторые дополнительные обстоятельства.

Во-первых, еще большим смыслом наполняется и раскрывается новыми гранями известный тезис С. Л. Рубинштейна о «процессе как основной форме существования психического» [18]. Оказывается, что именно она и является, фактически, воплощением одного из базовых типов системности как таковой – временной. Сама категория процесса в целом и понятие когнитивных процессов, в особенности, как раз и фиксируют тот фундаментальный факт, что их атрибутивной чертой выступает именно воплощенность в них данного типа системности. Они опираются на него как на объективно необходимое средство функциональной организации психического. Когнитивные процессы – это и есть конкретные формы реализации временной системности.

Во-вторых, выявляется еще более общее положение, согласно которому процессуальный аспект функциональной организации является непосредственной конкретизацией по отношению к предметам собственно психологического исследования главного и наиболее обобщенного атрибута (а одновременно – и параметра) любого функционирования – его бытия во времени. Оно предполагает раскрытие и объяснение основных особенностей собственно временной, то есть темпоральной организации изучаемого объекта. Кроме того, как отмечалось выше, по отношению к собственно психологическим объектам исследования в наиболее явном виде представлена еще одна закономерность: их функционирование всегда представлено в процессуальной форме, а сама она является конкретной временной «разверткой» функционирования объекта. Категория функционирования и понятие процесса, фактически, взаимополагаемы и взаимообусловлены.

В-третьих, фактически, любой из известных психических процессов раскрывается именно как закономерно организованная последовательность ряда этапов и стадий такого рода, специфичных по своему содержанию тому или иному – конкретному процессу. Поэтому по отношению к организации психических процессов речь должна идти именно об использовании механизмов временной организации и, следовательно, ее эффектов и средств. Один из наиболее фундаментальных атрибутов реальности – время оказывается не только органично и полно воплощенными и реализованным в организации психики в целом, но и представлен в ней в аналогичном, то есть также базовом, определяющем модусе – процессуальном, в категории психических процессов. Тем самым, темпоральность оказывается учтенной и воплощенной в самом «устройстве» психики – в ее структурно-функциональной организации.

Х

Разумеется, полученные данные, а также их интерпретация не только допускают, но и требуют их еще более детализированного анализа и осмысления. В самом деле, они требуют экспликации и объяснения того, каким образом и на основе каких механизмов реализуется сама организация – синтез и интеграция операций как базовых компонентов и «первичного» когнитивного процесса (мышления), и «вторичного» процесса – метамышления. Какова так сказать «ткань» этой интеграции и каким образом комплексируются операции как основные единицы когнитивного плана. Понятно также, что эти и сходные с ними по содержанию вопросы еще более сложны и пока нет достаточных оснований для исчерпывающего ответа на них. Тем не менее, определенные суждения по ним можно сформулировать уже сейчас. Так, прежде всего, обратим внимание на то, что все выявленные выше трансформации, все особенности и закономерности, феномены и эффекты, сопряженные с организацией процессов метамышления, развертываются так сказать «в пределах» самого мышления как той онтологической базы, на основе которого оно и складывается. Иными словами, для порождения метамышления вовсе не требуется привлечение каких-либо дополнительных средств и ресурсов извне; для этого вполне достаточно того потенциала, который заложен в самом «первичном» процессе. Прирост же функциональных возможностей, достигаемый за счет формирования метамышления, обеспечивается исключительно за счет средств «организационного» плана, состоящих в обретении совокупностью операций все более эффективных форм и уровней интеграции. Элементная база мышления остается постоянной, а меняется форма и мера ее организации, что и приводит к возникновению новых уровней. Формируемся не только само специфическое процессуальное образование – метамышление, но и уровень, точнее метауровня в когнитивной подсистеме психики в целом. Кроме того, отсюда следует также, что операции – это такие образования, которые вовсе не являются ни простыми, ни элементарными, а напротив, – выступают в качестве весьма сложных. Именно в силу своей сложности, они и содержат в себе достаточные условия для формирования за счет их собственных возможностей и ресурсов – так сказать за счет «внутренних средств» всех иных образований, в частности, «вторичных», то есть метакогнитивных. Сама их суть состоит в том, что в них заложены все необходимые и достаточные условия для их собственного развития – для их качественных трансформаций, в том числе и для формирования на их основе «вторичных» – метакогнитивных процессов.

Далее, следует учитывать, что операционный состав мышления характеризуется принципиальной гетерогенностью. Так, например, в нем дифференцируются *базовые* – основные операции, в качестве которых выступают хорошо известные операции анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, конкретизации, сравнения и др. Однако столь же несомненен и факт того, что в его составе объективно представлены и более сложные, причем, также очень широко распространенные операции. Они также имеют подчеркнуто абстрагированный от конкретного содержания мышления, то есть своего рода «надпредметный» характер; это, скажем, классификация, сериация, аналогизирование, перенос и др.

Наряду с этим, не менее существенно, что операции второго типа формируются на основе синтеза – комплексирования основных, то есть своего рода «первичных» операций и, следовательно, выступают

как «вторичные». С этих позиций достаточно неожиданной, но очень доказательной для развиваемых здесь представлений стороной раскрывается один из наиболее важных механизмов функциональной организации мышления, охарактеризованный в свое время С. Л. Рубинштейном. Это механизм, который сам автор обозначил как «анализ через синтез» и который он рассматривал не просто как важный, а как «основной нерв мышления». Его суть, напомним, состоит в следующем. «Поставленная проблема во всем многообразии своих объективных свойств и принципов включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых свойствах и качествах, которые фиксируются в новых понятиях; из проблемы, таким образом, как бы «вычерпывается» все новое содержание, она как бы поворачивается каждый раз своей новой стороной, в ней выявляются все новые свойства» [18]. Однако, совершенно очевидно, что этот механизм выступает очень важным, но все же *частным* случаем общего механизма синтеза операций и формирования в результате «вторичных» операций. Данный факт позволяет выявить обстоятельство еще более принципиального характера. Оно состоит в том, что, наряду с отмеченным – уже известным метаоперационным образованием, в психологии мышления достаточно давно дифференцированы и иные – подобные ему образования. Это, в частности, такие составные, то есть метаоперационные образования, как, скажем, конкретизирующая абстракция или описанный в [9] «синтез через анализ». Все это показывает, что операции могут реализовываться в отношении самих же себя; имеет место «удвоение» операционного состава и формирование на основе «первичных» операции «вторичных» операций, то есть своего рода метаопераций. Другими словами, можно констатировать тот же самый принципиальный механизм, который лежит в основе формирования любого метакогнитивного процесса – механизм *функциональной обратимости*. Не менее важно в свете всех этих явлений зафиксировать и то, что этот механизм, на основе которого базируются все метакогнитивные процессы, представлен и на более элементарном уровне – собственно операционном. В этом случае он выступает как механизм *операционной обратимости*. Именно он, по-видимому, лежит в основе всех иных форм и уровней функциональной обратимости – прежде всего процессуальной. За счет него и на его основе – именно как наиболее элементарного разворачиваются все иные генеративно-порождающие средства, приводящие в итоге к формированию всех иных метакогнитивных процессов. В связи с этим следует полагать, что практически любой «первичный» когнитивный процесс, обращенный сам на себя, выполняет продуктивные функции уже не только в отношении переработки информации, но и в отношении преобразования и даже – «строительства» самого себя. С этой точки зрения, например, метамышление выступает как своеобразный «функциональный орган», порождаемый мышлением как средство его же собственного усиления и расширения потенциала, а в целом развития и совершенствования

Кроме того, следует акцентировать внимание еще на двух важных в теоретическом плане положениях. Так, одно из них состоит в том, что первичные когнитивные процессы могут не только менять, но и, фактически, инвертировать свой базовый статус – статус операционных образований: они могут выступать не активными реализаторами операторами, а тем, на что направлены сами операционные воздействия, то есть относительно пассивными операндами. Другое положение заключается в том, что, вследствие предыдущей особенности, они обретают новую и, по существу, уникальную способность – быть направленными и реализованными в отношении самих же себя. В свете данной особенности очень важно подчеркнуть, что эти свойства присущи, разумеется, тому или иному первичному процессу (например, мышлению) не только в целом, но и тем основным компонентам, из которых он состоит – операциям. В силу этого, не только мышление в целом, но и любая его локальная, но одновременно – базовая «составляющая», то есть операция, обретает способность к удвоению. На основе этого складываются операции «второго» порядка – метаоперации, а также, по-видимому, и операции еще более высоких порядков.

Следовательно, наряду с собственно операционным уровнем организации, существует еще один уровень – метаоперационный. В связи с существованием этого уровня и его закономерными, причем, генеративно-порождающим межуровневыми связями с операционным уровнем, отношения «просто» мышления и метамышления раскрываются как сами эти *межуровневые* взаимодействия. По-видимому, мышление, обращенное самое на себя, то есть операции, реализуемые в отношении их же самих, выполняют при этом продуктивные функции уже не только в отношении переработки информации, но и в отношении «строительства» самого мышления. С этой точки зрения метамышление выступает, повторяем, как своеобразный «функциональный орган», порождаемый мышлением как средство его же собственного усиления и расширения потенциала, а в целом развития и совершенствования. Оно выступает как продукт «оборачивания» операционно-процессуального содержания мышления (как «первичного» когнитивного процесса) на самое себя и продуцирования на этой основе новых возможностей.

Таким образом, можно видеть, что именно операции выступают базовыми компонентами организации процессуально-психологических. В связи с этим, следует обязательно учитывать, что одним из важнейших свойств самих компонентов систем – в том числе, процессуальных, являются имманентно присущие им генеративно-порождающие интенции – своего рода способность к саморазвитию, самотрансформации и порождению на этой основе новых структурных образующих. Особо важно при этом, что необходимые и достаточные условия для этого содержатся в самой совокупности компонентов: новые структурные уровни формируются не за счет привнесения нового содержания извне, а именно за счет новой организации совокупности компонентов. Однако трудно не видеть того очевидного обстоятельства, что именно это не только имеет место в организации процесса метамышления, но и составляет самую его суть; поясним сказанное. Вместе с тем, именно за счет этого порождается и новое качество, возникает новая качественная определенность: если первичные операции или операции «первого порядка» образуют качественную определенность мышления, то метаоперации лежат в основе порождения иной качественной определенности – содержания метамышления. Вследствие этого, появляются новые – уникальные и практически неограниченные возможности процедуральной организации переработки информации, образованные различными вариантами синтезирования «первичных» операций. Сам же состав метаопераций выступает как значительно более обширный, чем состав первичных операций. Более того, он, как подчеркивалось выше, является принципиально открытым, поскольку предполагает возможность возникновения все новых паттернов, образуемых синтезами первичных компонентов (в данном случае – операций).

XI

Представленные данные содействуют раскрытию наиболее общей и специфической именно для метакогнитивных процессов закономерности их функциональной организации, которая и является основной в данной работе, – механизму операндно-операторной обратимости. Психические процессы выступают и как операторы и как операнды; причем, эти модусы являются принципиально динамическим, что означает возможность перманентной и субъективно достаточно легко реализуемой их смены. Обратимость – это, прежде всего, пере-ход, а он, в свою очередь, столь же атрибутивно является именно *ходом*, то есть атрибутивно временным явлением. Следовательно, наряду со всеми иными особенностями, именно он лежит в основе собственно временной организации метакогнитивных процессов; обратимость может иметь только функциональный характер и объективно предполагает включение временной «координаты» в организацию процессов. В результате этого, в функциональной организации метакогнитивных процессов и находит воплощение специфический тип организации – временная, диахроническая, а сами они предстают как одна из разновидностей систем темпорального типа. Это и есть главная и наиболее общая особенность их функциональной организации, в ней основной принцип организации когнитивных процессов – принцип операндно-операторной обратимости достигает своей максимальной воплощенности и переводится на качественно новый уровень – уровень осознанной, произвольно регулируемой реализации.

Кроме того, можно видеть, что на качественно иной уровень переводится и то, каким образом в процессуальной организации воплощена сама темпоральная организация. В метакогнитивных процессах происходит их дальнейшая сукцессивизация, что и означает существенно более полную реализацию в них собственно временного измерения, «учет» в них самого параметра времени, его воплощенность в категории метакогнитивных процессов. Можно видеть, что структурная организация процессуального содержания психики эксплицирует воплощенность в ней временной координаты и, соответственно, самой темпоральности как базовой формы организации. Метакогнитивные процессы – это не просто «удвоение» процессуальности, но – именно за счет этого – и качественно иная, более полная степень воплощенности темпоральной организации как таковой, более полная степень реализации временной координаты в субъективной реальности. Причем, сама темпоральность реализуется посредством наиболее специфической для психики формы ее воплощения – процессуальной, то есть посредством базовой категории психических процессов.

Первичный когнитивный процесс – в частности, мышление, благодаря двуединому характеру своего статуса – как оператора и как операнда, содержит необходимые условия для порождения нового уровня организации, на котором и локализованы метакогнитивные процессы. Совокупность его операционных средств, предполагающая, разумеется, их «бытие во времени» реализуется тем самым в отношении его собственного содержания. Возникает типичная и очень характерная, подробно описанная в метакогнитивизме ситуация «удвоения процессов» – формирование на основе первичных когнитивных процессов вторичных процессов. Однако все это как раз и означает, что сами вторичные процессы есть не что иное, как «процессы с процессами», «процессы по организации процессов», как процессы

«второго порядка» не только сложности, но и временной организованности. Другими словами, во вторичных процессах степень полноты воплощенности временной системности существенно повышается, выходит на качественно новый (в прямом, непосредственном смысле) уровень.

Возвращаясь к одной из наиболее важных особенностей метакогнитивных процессов – к двуединству их базовых модусов – и как операторов, и как операндов, обратим внимание на следующее – важное с точки зрения закономерностей темпорального типа обстоятельство. Действительно, один и тот же процесс может выступать не только в своем исходном модусе – как активный оператор, как инструментальное средство. Он же эксплицируется и в качестве так сказать «предмета» – в качестве относительно пассивного операнда: уже не того, «что отражает и регулирует», а того, «что отражается и регулируется». В результате этого метакогнитивные процессы обретают статус *автопроцессов* – того, что взаимодействует само с собой. Поэтому полное содержание любого когнитивного процесса, поскольку все они выступают в единстве двух своих основных модусов (то есть и как объективная и как субъективная реальность) может быть раскрыто лишь через взаимодополнение указанных модусов. Повторяем, все когнитивные процессы – это не только то, *чем познается* (то есть образования, представленные в инструментальной функции), но и то, *что познается*: они могут выступать и реально выступают также и в онтологической функции – как предмет познания со стороны субъекта. Причем, когнитивные процессы могут выступать не *либо* в инструментальной функции (как операторы), *либо* в онтологической функции (как операнды), а и как операторы и как операнды одновременно. Более того, эти модусы могут чередоваться; когнитивные процессы могут менять свой статус и выступать и в качестве операторов и в качестве операндов. Итак, *синхронизированность* этих двух модусов когнитивных процессов, а также их чередование означает, что всем когнитивным процессам присуще не только единство указанных модусов, но и их взаимобратимость. Именно она и обеспечивает, в конечном счете, тот фундаментальный факт (точнее – механизм), согласно которому через когнитивные процессы оказывается возможным доступ к содержанию психического, к содержанию, а частично – и к процессуальным средствам сознания. Очень важно при этом, что указанные модусы психических процессов не рядоположены друг другу, а именно взаимобратимы, представлены в единстве. Более того, как показано выше, эти модусы могут перманентно менять друг друга, чем и обеспечивается так знакомое каждому феноменологическое свойство динамичности сознания – атрибут, который зафиксирован, например, в известном термине «потока сознания». Кроме того, с позиций изложенных представлений раскрывается еще большая сложность организации системы когнитивных процессов. Все они, порождая своей собственной организацией вторичные процессы и трансформируя поэтому самих же себя в операнды, тем самым, фактически, приводят к возникновению новой и обладающей глубочайшей качественной спецификой реальности. Она, однако, также доступна репрезентации, поскольку сами вторичные процессы как раз и обеспечивают ее, а тем самым конституируют эту – субъективную реальность.

Наконец, вновь обратим внимание на то, что два основных модуса когнитивных процессов могут не только чередоваться, но и синхронизироваться. И только при этом условии их синхронного – одновременного бытия, то есть представленности в психическом, оно само обретает фундаментальное свойство саморепрезентированности, самоощущаемости. Однако, такая синхронизированность (одновременность) – это и есть не просто «одна из», а важнейшая особенность собственно временного типа, базовая закономерность и даже атрибут темпоральной организации в целом. Следовательно, именно темпоральность выступает в качестве критически важного условия и средства – операционного механизма обретения психикой атрибута самосензитивности, который, в свою очередь, лежит в основе, пожалуй, наиболее сложного и трудного для объяснения образования – сознания. Темпоральность не только является усилием его порождения и функционирования, но и выступает в качестве операционного средства его обеспечения. Временная координата объективной реальности встраивается и в организацию базового феномена иной – субъективной реальности. Сознание раскрывается и как следствие собственно временной организации, как воплощающее ее в себе. Поэтому оно не может быть раскрыто с должной степенью полноты только на основе традиционно изучающейся субстанциональной системности, на основе исследования механизмов интеграции, развертывающихся на базе субстанционально-содержательных основ психики. Оно с необходимостью требует опоры и на изучение системности иного типа – временной. Самосензитивность в целом и сознание как его важнейшее проявление невозможно не только без субстанциональной системности, но и без системности темпоральной, а сама темпоральность выступает не только его атрибутом, но и важнейшим операционным средством. Кстати говоря, именно этим, в конечном счете, и объясняется то неизменно пристальное внимание к параметру времени, которое характерно для исследования сознания в психологии и философии.

XII

Итак, на основе представленных результатов можно сделать следующие заключения. Во-первых, наиболее сложная и, в то же время, определяющая проблема современного метакогнитивизма – обоснование самостоятельности статуса метапроцессов как таковых может быть решена посредством доказательств существования у них собственного – специфического содержания. Лишь в этом случае можно говорить об их несводимости – нередуцируемости к содержанию тех «первичных» когнитивных процессов, на основе которых они базируются и продуктами качественных трансформаций которых они выступают.

Во-вторых, вся совокупность представленных экспериментальных результатов является аргументом в пользу позитивного решения данного вопроса. Действительно, разными путями и различными экспериментальными средствами показано, что содержание процесса метамышления в целом не может быть сведено к содержанию первичного процесса – мышления, продуктом усложнения которого оно является. На уровне этого вторичного процесса генерируются новые процессуальные характеристики, обуславливающие дополнительное по отношению к самому первичному процессу содержание.

В-третьих, по отношению к процессу метамышления такая генерация реализуется посредством специфического типа его организации – через автовзаимодействие двух основных модусов мышления – операторного (агрегативного), представленного как аддитивная совокупность его основных операций, и операндного (интегративного), представленного как их общая организация, то есть как их системный синтез. В первом модусе мышление выступает как активный оператор, а во втором – как относительно пассивный операнд. В ходе автовзаимодействия двух базовых модусов «первичного» процесса мышления имеет место действие средств собственно интегративного типа, приводящих к возникновению эффектов синергетического плана, которые, в свою очередь, обуславливают генерацию дополнительного процессуального содержания, не представленного в каждом из интегрируемых модусов.

В-четвертых, порождение этого дополнительного содержания является доказательством наличия у метамышления как вторичного качественной специфичности по отношению к тому первичному процессу, на основе которого он формируется – мышлению. Вместе тем, эта специфичность не отрицает качественной определенности самого первичного процесса, а напротив конституируется посредством ее трансформации и качественного усложнения.

В-пятых, специфика и содержание микроструктурной организации метамышления состоит в том, что оно образовано двумя основными компонентами – операторным и операндным. В качестве первого выступает совокупность его основных операционных средств, синтезированных в операционный состав этого процесса. В качестве второго оно же выступает как интегративный эффект их синтеза, в результате чего порождаются синергетические эффекты, эксплицирующиеся в итоговом результативном проявлении – индивидуальной мере его развития и проявляющиеся в уровне интеллекта.

В-шестых, именно темпоральность выступает в качестве критически важного условия и средства – операционного механизма обретения психикой атрибута самосензитивности, который, в свою очередь, лежит в основе, пожалуй, наиболее сложного и трудного для объяснения образования – сознания. Темпоральность не только является усилием его порождения и функционирования, но и выступает в качестве операционного средства его обеспечения. Временная координата объективной реальности встраивается и в организацию базового феномена иной – субъективной реальности. Сознание раскрывается и как следствие собственно временной организации, как воплощающее ее в себе. Поэтому оно не может быть раскрыто с должной степенью полноты только на основе традиционно изучающейся субстанциональной системности, на основе исследования механизмов интеграции, развертывающихся на базе субстанционально-содержательных основ психики.

Таким образом, возвращаясь к исходному – главному вопросу, сформулированному в начале данной работы – к вопросу о психологическом статусе метамышления, то есть о наличии у него качественной специфичности по отношению к процессам мышления, можно предложить следующий вариант ответа на него. Вопреки априорным ожиданиям, основная трудность его решения связана не с тем, каким образом следует трактовать и раскрывать специфику метамышления, а с тем, как следует понимать и интерпретировать само мышление. Дело в том, что оно, локализуясь на высшем уровне общей иерархии когнитивных процессов, синтезирует в себе всю их совокупность, точнее – систему. Тем самым оно выступает как процесс функционирования *всей* когнитивной подсистемы психики в целом (прием, не только когнитивной, но и иных ее подсистем, поскольку оно испытывает на себе модное детерминационное влияние и факторов внекогнитивного плана – мотивационных, эмоциональных, коммуникативных). Кроме того, оно, равно как и иные когнитивные процессы, может иметь в качестве своего предмета не только внешнюю, *объективную* реальность, но и реальность *субъективную*, в том числе – и само себя. Тем самым в результате такой обратимости генерируется метауровень внутри самого мышления

и оно эксплицируется уже как метамышление. В итоге, казалось бы, излишне говорить о нем как о некотором качественно специфическом процессе. Однако, сама суть уровневой организации и специфика отличий одного уровня от другого состоит именно в том, что между ними обязательно (по определению) должны существовать именно качественные различия. Точно так же и по отношению к метамышлению как новому уровню следует констатировать возникновение у него таких свойств и качеств, которые выходят за пределы качественной определенности всех иных уровней организации мышления. Можно сказать и так: мышление, не выходя за свои собственные пределы, тем не менее, генерирует внутри себя такой способ организации, такую форму бытия и функционирования, которая все же некоторым образом выходит за границы его исходной качественной определенности, порождая систему процессуальных средств оперирования с самим собой. За счет этого обеспечивается расширение функциональных возможностей мышления, а также повышение его потенциала и ресурсных характеристик. Поэтому и с данной точки зрения метамышление должно быть проинтерпретировано как процесс, имеющий определенную *качественную специфичность*.

Кроме того, с этих позиций, то есть соотношения позиций уровневой трактовки мышления и метамышления и пожимания второго как метауровня по отношению к первому, эксплицируются и еще один важный атрибут метамышления. Оно предстает как процессуальное средство еще более интегративного процесса – рефлексии, поскольку, как известно, сама ее суть состоит именно в том, что она выступает именно как «мышление о мышлении», взятом в его широком смысле, то есть как эквивалент репрезентант всей когнитивной подсистемы психики (и, подчеркиваем еще раз, не только когнитивной). Как отмечал М. Монтень, «мышление – это и есть мы сами» [14]. Наряду с этим, если учесть также, что рефлексия является базовым процессуальным средством, лежащим в основе обеспечения сознания, – фактически, его процессуальным модусом, то метамышление эксплицируется и в качестве процесса, обеспечивающего одно из наиболее фундаментальных и трудных для понимания свойств психики – ее самопрезентированность, самоданность.

Наконец, в этом плане и само направление метакогнитивизма раскрывается в несколько новом свете, точнее – в его преемственности и органичном единстве с одним из наиболее «старых» и традиционных направлений психологии в целом – интроспективной психологией, психологией сознания. Метакогнитивизм – это во многом ренессанс психологии сознания, своеобразный возврат к интроспективной традиции в лучшем понимании данного слова. И в этом плане необходимо в корне изменить тот ассоциативный ряд, согласно которому интроспекция связывается с чем-то субъективным, неточным и даже так сказать «плохим и ненаучным». В действительности, если «протянуть ниточку» от современного метакогнитивизма как системы взглядов о внутреннем мире, через когнитивную психологию, затем – через бихевиоральные традиции, а дальше – к становлению эксперимента, то мы возвратимся все к той же психологии сознания. Круг замыкается, история повторяется и, как говорил Г. Гегель, «Вещь возвращается обратно к себе в идеальность» [3]. Причем, когда речь идет об идеальности в этом контексте, то она понимается не только семантически, но даже – и этимологически в том же самом плане, какой она имеет в действительности. «Сознание (как идеальность) вернулось к изучению себя», но на совершенно новом этапе развития – уже не синкретично, а подкрепленное конкретными данными о тех процессах и механизмах (метакогнитивных по своей сути), которыми оно обеспечивается.

Литература

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Москва: Наука, 1978. 380 с.
2. Веккер Л. М. Психические процессы. Ленинград: ЛГУ, 1974-1976. Т. 1. 334 с.; Т. 2. 341 с.
3. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Философия духа. Москва: Мысль, 1977. Т. 3. 471 с.
4. Карпов А. А. Новые методики исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Москва: МПСУ, 2019. 132 с.
5. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 602 с.
6. Карпов А. В. Психология сознания: Метасистемный подход. Москва: Изд. Дом РАО, 2011. 1080 с.
7. Карпов А. В. Рефлексивная детерминация деятельности и личности. Москва: Изд. Дом РАО, 2012. 494 с.
8. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Москва: Изд. дом РАО, 2015.
9. Карпов А. В. Карпов А. А. Методологические основы психологии образовательной деятельности. Т.2. Когнитивное обеспечение. Москва: Изд. Дом РАО. 580 с.
10. Карпов А. В. Содержание и специфика микроструктурной организации процесса метамышления // Вестник ЯрГУ. Гуманитарные науки. №2, 2023.
11. Карпов А.В. К вопросу о структурно-уровневой организации системы психических процессов // Ярославский психологический вестник, 2023, №1. С. 7–25.

12. Карпов А. В. Структура и сущность субъективной реальности. В 2-х тт. Москва, РАО, 2021.
13. Ментальная репрезентация. Москва: ИП РАН, 1998. 320 с.
14. Монтень М. Опыты. Москва: Искусство, 1978. 703 с.
15. Познавательные процессы. Москва: Педагогика, 1982. 328 с.
16. Понтыкина М. И. Сборник задач и упражнений по логике. Тольятти, 2002. 72 с.
17. Психодиагностика: теория и практика. Москва: Прогресс, 1986. 207 с.
18. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 424 с.
19. Солсо Р. Когнитивная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 586 с.
20. Сухин И. Н. 800 новых логических и математических головоломок. Москва: Астрель, 2008. 270 с.
21. Тест умственных способностей / И. Г. Сенин, О. В. Сорокина, В. И. Чирков (авторы адаптации). Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1996. 47 с.
22. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Э. Торренса. Санкт-Петербург: Иматон, 1998. 178 с.
23. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Москва: «Барс», 1997. 391 с.
24. Шеффе Г. Дисперсионный анализ. Москва: ГИФ, 1963. 331 с.
25. Шадриков В.Д. Способности и деятельность. Москва. 1995. 405 с.
26. Anderson J.R. Cognitive psychology and its implications (2nd ed.). N. Y.: W.H. Freeman, 1985. 521 p.
27. Bröder A., Undorf M. Metamemory viewed through the judgment lens // *Acta psychological*, 2019. T. 197. P. 153–165.
28. Capan, D., Ikier, S. Metamemory and Memory Discrepancies in Directed Forgetting of Emotional Information. *Europe's Journal of Psychology*, 2021, 17(1). P. 44–52.
29. Dixon R. A. Structure and development of metamemory in adulthood // *Journ. of Gerontology*, 1983. №38. P. 682–688. <https://doi.org/10.1093/geronj/38.6.682>. Dörner D. Self-reflection and problem-solving // *Human and artificial intelligence*. Berlin. 1979. P. 101–107.
30. Fan T., Zheng J., Hu X., Su N., Yin Y., Yang C, et al. The contribution of metamemory beliefs to the font size effect on judgments of learning: Is word frequency a moderating factor? // *PLoS ONE*, 2021. 16(9): e0257547.
31. Flavell J. H. Metacognition: answered and unanswered questions // *Educational Psychology*. 1989. V. 24. Pp. 143–158.
32. McGuigan F. J. (Ed.). *Experimental Psychology. Methodological approach* (3rd ed.). Englewood Cliffs, 1978. 441 p.
33. Metcalfe J., Shimamura A. P. (eds.). *Metacognition: Knowing about Knowing*. Cambridge, MA: MIT Press. 1994. 323 p.
34. Perfect T. J., Schwartz B. L. *Applied Metacognition*. Cambridge: CUP, 2002. 220 p..

Красота ума: группировка действий в мыслительные схемы ведет к переживанию полного инсайта

С. Ю. Коровкин, А. Д. Савинова, Ю. А. Падалка, А. В. Железова,
г. Ярославль, Российская Федерация

*Перевод выполнен при финансовой поддержке гранта Президента РФ № МД-2164.2022.2
This is an Accepted Manuscript of an article published by Taylor & Francis in Journal of Cognitive Psychology on 22 Nov 2020, available online at <https://doi.org/10.1080/20445911.2020.1847124>*

Аннотация. В данной статье исследуется потенциальная связь между решением, изящностью и ага-переживанием в инсайтном решении задач. Мы предполагаем, что базовый принцип, определяющий и ага-переживание, и оценки изящности решения – это схематическое кодирование решения. Компактность успешной схемы определяет субъективные эстетические суждения об изящности и красоте решения. Чтобы проверить это утверждение мы использовали инсайтную задачу «10 монет», в которой есть два типа решений. Первое – это схематичное решение, которое может быть представлено в виде простой фигуры (звезды). Второе – это асимметричное решение, описываемое системой правил и ограничений. Были проведены два эксперимента, в которых испытуемых просили обнаружить решения обоих типов, а затем оценить их с использованием шкал ага-переживаний и дополнительной шкалы изящности. Оба эксперимента продемонстрировали, что схематичное решение оценивается как более инсайтное, изящное и внезапное по сравнению с асимметричным решением.

Ключевые слова: решение задач, инсайт, ага-переживание, схема, изящность.

Введение. Одним из источников вдохновения для исследователей инсайта являются рассказы выдающихся ученых о своих открытиях. Например, А. Пуанкаре писал: «Перипетии этого путешествия заставили меня забыть о моей работе. Прибыв в Кутанс, мы сели в омнибус, для какой-то прогулки; в момент, когда я встал на подножку, мне пришла в голову идея, без всяких, казалось бы, предшествовавших раздумий с моей стороны, идея о том, что преобразования, которые я использовал, чтобы определить автоморфные функции, были тождественны преобразованиям неевклидовой геометрии. Из-за отсутствия времени я не сделал проверки, так как, с трудом сев в омнибус, я тотчас же продолжил начатый разговор, но я уже имел полную уверенность в правильности сделанного открытия. По возвращении в Кан я на свежую голову проверил найденный результат» [26, с. 387–388]. В этом отчете обращает на себя внимание парадокс – каким образом Пуанкаре мог испытать инсайт еще до обнаружения решения, как он мог быть уверен в том, что нашел правильное решение, не имея готового решения.

Сам А. Пуанкаре считал, что основанием для уверенности в решении может быть изящность или красота идеи [27]. В его теории изящность решения – это свойство комбинации элементов задачи, которая формируется в результате неосознаваемой рекомбинации. Заметив изящную комбинацию, решатель может быть уверен в ее правильности, оценив гармонию расположения элементов и баланс, «так чтобы разум мог без усилий воспринимать целое, не пренебрегая деталями» (стр. 59). Изящность может породить «чувство непредвиденного» [25, с. 373], что позволяет распознать правильную комбинацию среди других бессознательных комбинаций. Однако, что такое гармоничное сочетание элементов, почему оно обычно оказывается правильным и как чувства позволяют нам распознавать решения, остается неясным в этой теории.

Мы предполагаем, что гармония Пуанкаре может быть операционализована с помощью принципа схематического кодирования. Схемы позволяют организовать элементы задачи в памяти в таких структурах, с помощью которых решатель мог бы оценить перспективы решения. С этой точки зрения изящность – это не оценка каких-то объективных свойств гармонии между элементами, а оценка простоты проверки сложной задачи на основе компактных схем в рабочей памяти. Компактность схем в то же время позволяет охватить все решение целиком, что переживается как озарение. В этой статье мы попытались продемонстрировать, что инсайт и изящность решения являются результатом схематического кодирования при решении задач.

Чувства в инсайтном решении

Чувства, сопровождающие удивительное инсайтное решение обычно обозначаются как ага-переживание. Однако, в последнее время накапливается много данных о том, что ага-переживание и нахождение инсайтного решения связаны не так однозначно [38]. Во-первых, в результате решения инсайтных задач инсайтные переживания встречаются не так часто, как этого можно было бы ожидать [8, 40]. Во-вторых, в решении задач часто встречаются ложные инсайты, то есть ага-переживания, сопровождающие неверные решения, хотя они характеризуются меньшей уверенностью [7]. В-третьих, чувства, напоминающие ага-переживание, могут встречаться в ситуации осуществления других когнитивных процессов, таких как распознавание образов [13, 20, 22] и чувство на кончике языка [2, 32].

Это поднимает важный вопрос о роли ага-переживания в решении инсайтных задач. Мнения исследователей в этом вопросе радикально расходятся. С одной стороны, ряд авторов вообще отказывает ага-переживанию в какой-либо важной роли в инсайтном решении [3, 16, 31, 41], рассматривая его как эпифеномен. С другой стороны, исследователи рассматривают ага-переживания как ключевой признак инсайтного решения [14, 17]. Исходя из наличия закономерной связи между решением и ага-переживанием можно выделить два взгляда на роль ага-переживания в инсайтном решении: (а) ага-переживание встроено в процесс решения задачи и влияет на когнитивные процессы, задействованные в нем, (б) ага-переживание является эмоциональной реакцией на результат мыслительного процесса.

Ага-переживание может регулировать процесс решения задачи будучи результатом событий в ходе этого процесса и влияя на последующий поиск решения. В частности, ага-переживание может рассматриваться как бессознательный сигнал сознанию, который передает информацию об обнаружении интуитивного решения [37]. Однако до сих пор мало данных, однозначно поддерживающих эти интерпретации [19]. Кроме того, ага-переживание может выполнять контролирующую функцию благодаря маркированию перспективных ветвей решения [5, 35]. Эмоции, сопровождающие процесс решения, могут подкреплять выбранную стратегию поведения или остановить текущий процесс для смены поведения [34].

Следуя тенденциям исследований ага-переживаний, мы рассматриваем его как эмоциональный ответ на внезапное, неожиданное решение [4]. Ага-переживание могут быть описано такими характеристиками как внезапность (неожиданность), определенность, удовольствие, удивление, расслабление, возбуждение, а также чувствами тупика, фрустрации и беглости переработки [7]. Анализ различных субъективных компонентов выявил, что ага-переживание различается в инсайтных и аналитических решениях одного набора задач [12]. Инсайтные решения по сравнению с аналитическими решениями оцениваются с большей уверенностью [7, 39]. В то же время, уверенность в инсайтном решении может быть иллюзорной из-за положительной реакции на беглую переработку решения [36]. В решении сложных инсайтных задач уверенность в решении может быть результатом экспертного знания и прошлого опыта, которые позволяют решателю быстро оценить правильность решения [1].

В данном исследовании мы исходим из предположения, что ага-переживание является формой оценивания решения. Ага-переживание может быть реакцией на правильное решение, но этот эффект не может быть сведен к простому удовольствию от успеха. Решения с ага-переживанием чаще правильны в ситуациях, в которых невозможно быстро проверить правильность решения [6, 30], то есть испытываемые не могут быть уверены в правильности своего ответа, но они испытали ага-переживание. Инсайтные решения чаще оказываются правильными, чем аналитические решения, потому что инсайтные решения возникают в сознании по принципу «все или ничего». Напротив, аналитические решения могут быть догадками, основанными на сознательной, преждевременно завершенной обработке [30]. В ряде исследований было показано, что выраженное ага-переживание появляется как реакция на сообщенное экспериментатором правильное решение в той же степени, что и на самостоятельно найденное решение [15, 29, 39]. Другие примеры также подтверждают, что ага-переживание не является простым удовольствием от успеха. Ага-переживания могут переноситься и генерализоваться на не связанные с решением когнитивные процессы. Ага-переживания, соседствующие с параллельным заданием по оценке правдивости суждений, могут повышать оценки их правильности [18]. Кроме того, если рассматривать возможные функции ага-переживания после нахождения итогового решения, то ага-переживание может закреплять найденное решение на будущее [4, 20].

Схемы, изящность и ага-переживание

Есть поразительные наблюдения, которые все еще требуют объяснения: (а) инсайтные, целостные решения приводят к большей уверенности в правильности ответа; (б) инсайтные решения часто ока-

зываются правильными. Более общий вопрос заключается в том, как решатель может быть уверен в правильности ответа еще до проверки решения.

По нашему мнению, теория изменения репрезентации может быть полезна для объяснения этих данных и ответа на центральный вопрос [23, 24]. Теория изменения репрезентации основывается на двух понятиях – тупик и изменение репрезентации. С. Олссон утверждает, что тупик – это психическое состояние, при котором решение задачи остановилось, кажется, что все возможности исчерпаны, и решатель не может придумать, как действовать дальше» [22, С. 4], а изменение репрезентации – это новый взгляд на задачу [22, С. 12], то есть у решателя есть новые источники активации в виде новой информации о задаче и новых доступных операторов. Преодоление тупика, которое позволяет делать новые действия в новой репрезентации, является частичным инсайтом. Видение полного пути до конечного решения после выхода из тупика приводит к полному инсайту [23]. Следуя предсказаниям теории изменения репрезентации, мы предполагаем, что выраженное ага-переживание возникает как результат полного инсайта. Мы предсказываем, что субъективный опыт инсайта (ага-переживания) сопровождается только те случаи, когда конечное решение возникает в сознании в законченном виде. Когнитивной структурой, которая позволяет отслеживать прогресс продвижения к цели благодаря удержанию нескольких действий в памяти, является горизонт планирования (*mental lookahead*) [21, 24]. В терминах этой теории изменение репрезентации с ага-переживанием возникает, когда путь от новой репрезентации задачи до целевого состояния может быть увиден как целое в рамках горизонта планирования. Если этот путь полностью не виден (из-за того, что путь слишком длинный или горизонт планирования слишком короткий), то не будет ага-переживания, несмотря на наличие изменения репрезентации.

Для того чтобы решение поместилось в горизонт планирования, оно должно быть либо достаточно коротким, либо иметь простую структуру. Мы предполагаем, что если путь от текущего состояния до целевого состояния достаточно велик, то он может быть упрощен с помощью схем. Схемы рассматриваются как структуры, которые обеспечивают быстрый доступ к информации, хранящейся в памяти. Такие структуры связаны в ассоциативную сеть, основаны на множестве эпизодов, имеют низкую детализацию и гибко адаптируются под новые ситуации [10]. Для ряда случаев также типично, что схемы включают встроенную опцию ответа. В исследованиях решения задач схема традиционно рассматривается как индуцированная структура, позволяющая совершать перенос решения одной изоморфной задачи на другую [11, 28]. Среди многих других особенностей схем, на наш взгляд, для решения задач важно то, что схемы позволяют решателю объединять отдельные действия в группы и связывать элементы в рабочей памяти. Компактность схемы позволяет решателю оперировать не только отдельными элементами или операторами в ходе решения, но также и более крупными и более абстрактными шаблонами решения.

В приведенном выше примере Пуанкаре заметил некоторые сходства между новыми и знакомыми преобразованиями. Сходство между двумя решениями может быть выявлено благодаря сходству схем решений. Выявление схемы позволило ему оценить возможный прогресс в задачном пространстве. Тот факт, что обнаруженная схема соответствует новой задаче повысило уверенность в правильности общей идеи. Таким образом, компактность схемы может рассматриваться как условие для ага-переживания в многоходовых инсайтных задачах. Вместе с этим компактность схемы может восприниматься как изящность решения – чувство, сопровождающее сжатый, понятный, хорошо структурированный и упорядоченный путь, ведущий к решению (Рис. 1). Изящность решения можно понимать как эстетическое предпочтение нахождения порядка в сложности [9], то есть выявление структур в большом объеме информации, необходимой для решения. Компактность и простота схем может переживаться как красота или изящность решения, поскольку она обеспечивает достижение максимального эффекта при минимуме усилий [33]. При этом, время и усилия, необходимые на развитие решения после частичного инсайта, могут снизить эффект переживания внезапности и удивления. Таким образом, с точки зрения мыслительных схем ага-переживание, сопровождаемое положительными чувствами, сопровождаемыми эстетическими переживаниями, является результатом обнаружения соответствия между имеющимися схемами и репрезентацией задачи.

Задача

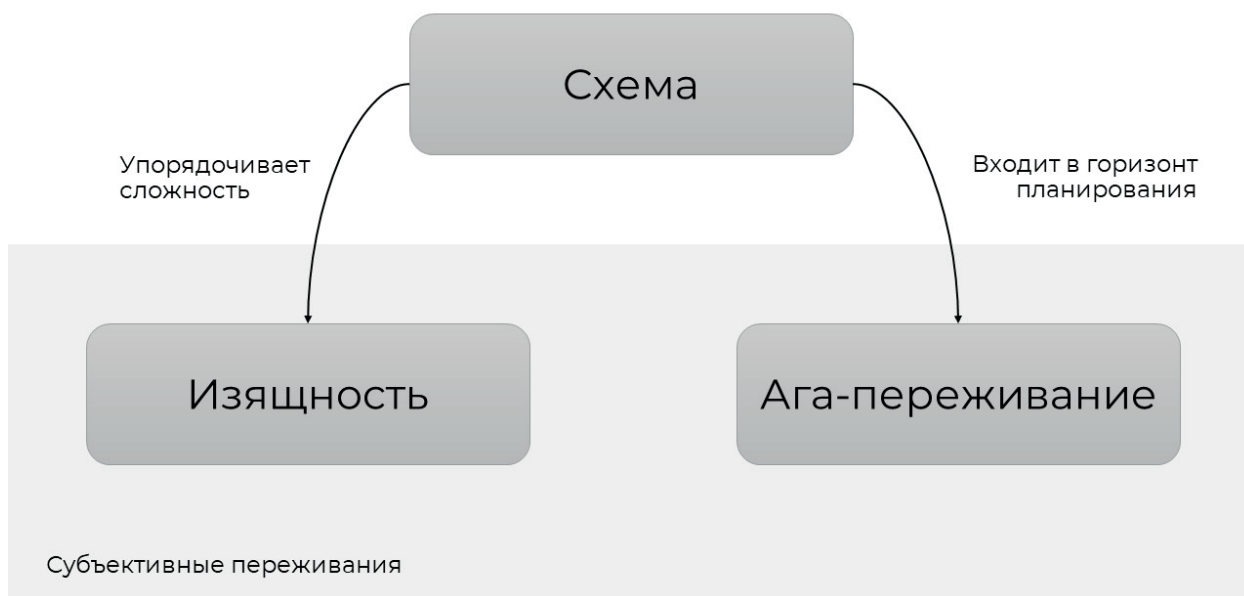


Рис. 1. Гипотетические отношения между схемами, изящностью и ага-переживанием

Таким образом, целостные решения, которые предположительно кодируются схемами, приводят к большей уверенности в правильности ответа, поскольку схема позволяет проследить путь к целевому состоянию в пределах горизонта планирования. Схемы делают проверку решений более доступной и быстрой, поэтому инсайтные решения чаще оказываются правильными.

Эксперимент 1

Данный эксперимент был направлен на проверку идеи, что ага-переживание, как и изящность, являются результатом упаковки решения в схему. С этой целью мы провели эксперимент с использованием задачи «10 монет». В этой задаче есть два типа правильных решений. Первый тип может быть описан как схема или тип с простой формой. Эта схема позволяет решателю организовать многоходовое решение в единую симметричную структуру в виде звезды. Второй тип может быть определен через набор правил и ограничений, а решение не укладывается в простые схемы или симметричные формы. Мы назвали это асимметричным типом без схемы, потому что визуальная форма решения не формирует хорошего, симметричного гештальта. Мы предполагаем, что схематичное решение задачи 10 монет имеет более высокие субъективные оценки как ага-переживания, так и изящности, чем оценка в асимметричных решениях, т.е. сила субъективных оценок будет более выражена в схематичном решении. Мы также прогнозируем, что схематичное решение требует меньше времени на решение. Это происходит потому, что большая часть решения может быть объединена в единую и хорошо известную структуру, которая вписывается в предварительный просмотр. Мы предполагаем, что схематичное решение задачи 10 монет имеет более высокие субъективные оценки ага-переживания и изящности, чем оценка в асимметричных решениях, то есть сила субъективных оценок будет более выражена в схематичном решении. Мы также прогнозируем, что схематичное решение требует меньше времени. Это происходит потому, что большая часть решения может быть объединена в единую и хорошо известную структуру, которая вписывается в горизонт планирования.

Метод

Испытуемые

Выборку исследования составили 40 испытуемых (31 женщина) в возрасте от 12 до 72 лет ($M=34.83$, $SD=18.43$). Все испытуемые проходили эксперимент индивидуально и добровольно, участие в эксперименте не оплачивалось. Никто из испытуемых не сообщил, что ранее встречался с задачей «10 монет».

Стимульный материал

В качестве инсайтной задачи мы использовали задачу «10 монет» [25]. Инструкция состояла в том, чтобы расположить 10 монет так, чтобы получить 5 рядов по 4 монеты в каждом. Дальнейшие ограниче-

ния состоят в том, что задача должна быть решена в плоскости, так что нельзя расположить одну монету поверх другой. Задача 10 монет отличается от классических инсайтных задач двумя особенностями. Во-первых, в классической задаче 9 точек нужно расширить изначально ограниченное пространство поиска [25], а в задаче 10 монет, в отличие от других задач, пространство поиска изначально бесконечно. По этой причине задача 10 монет парадоксальна: для её решения нужно ограничить задачное пространство и наложить некоторые ограничения (например, манипулировать пятью линиями вместо десяти монет). Во-вторых, задача имеет несколько решений. Каноническое решение – это пятиконечная звезда. Форма звезды представляет собой схему, поскольку она не может быть разделена на компоненты (например, на пятиугольник и пять треугольников или на один большой треугольник с тремя маленькими). Это связано с тем, что форма звезды знакома всем испытуемым с детства. Но есть и другие, более асимметричные решения. Такие решения представляют собой любые пересечения всех пяти линий, которые не формируют хорошо знакомую структуру или простую форму (Рис. 2).

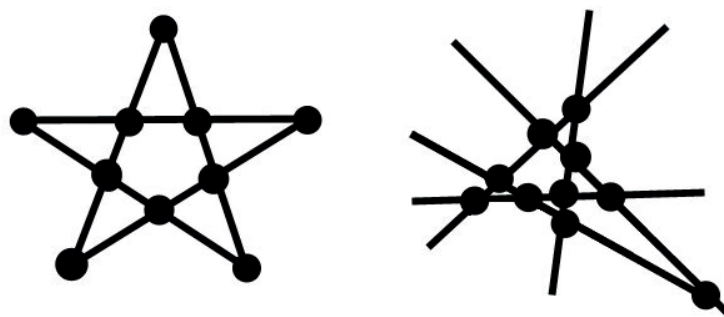


Рис. 2. Типы решений задачи 10 монет. Слева – схематичный тип, справа – асимметричный тип без схемы

Мы использовали шкалы ага-переживаний [7] переведенные на русский для оценки субъективных оценок ага-переживания. Опросник имеет шесть различных измерений ага-переживаний с одной добавленной нами шкалой, которая измеряла изящность. Все измерения представляют собой семибалльные лайкертовские шкалы. Порядок шкал был неизменным. Мы не давали испытуемым какие бы то ни было теоретические рамки или определения. Таким образом, испытуемые отвечали, опираясь на свои имплицитные или эксплицитные представления о том, что такое удовольствие, удивление, внезапность, облегчение, уверенность, драйв и изящность, отвечая на следующие вопросы.

Удовольствие: «В момент, когда я нашел решение, я испытал неприятные (1) – приятные чувства (7)»;

Удивление: «Момент, когда я нашел решение, был для меня ожидаемым (1) – удивительным (7)»;

Внезапность: «Это решение пришло ко мне шаг за шагом (1) – целиком (7)»;

Облегчение: «Когда я решил задачу, то почувствовал напряжение (1) – облегчение (7)»;

Уверенность: «Я не уверен в правильности полученного решения (1) – Я уверен в правильности полученного решения (7)»;

Драйв: «Я с нетерпением жду следующего задания, не согласен (1) – согласен (7)»;

Изящность: «Найденное решение кажется мне не изящным (1) – изящным (7)».

Процедура

Испытуемые тестировались индивидуально. Экспериментатор вслух озвучивал следующую инструкцию: «Вам даны 10 монет, которые требуется расположить в 5 рядов по 4 монеты в каждом». Испытуемые решали задачу с помощью бумаги и ручки, монеты для решения не предоставлялись. Задачей испытуемых было найти решение как можно быстрее. Время решения ограничивалось 25 минутами. Время измерялось с помощью секундомера. Началом считался момент, когда испытуемый сообщал о готовности решать и понимании инструкции. Окончанием считался момент, когда испытуемый заканчивал решать и был уверен в правильности своего ответа. Если решение было неверным, испытуемый продолжал попытки до истечения времени. Подсказки по ходу эксперимента не использовались. Мы

фиксировали время решения (в секундах) и тип решения в зависимости от формы найденного решения (схематичный или асимметричный тип). После обнаружения решения испытуемые заполняли опросник с субъективными шкалами ага-переживания. Следующим шагом экспериментатор информировал испытуемого, что найденное решение не является единственным. Испытуемых инструктировали о необходимости найти другое решение следующим образом: «Пожалуйста, попытайтесь найти более (менее) упорядоченное решение» в зависимости от того типа решения, которое нашел испытуемый. Если испытуемый выражал непонимание инструкции, мы добавляли, что более упорядоченное – это более симметричное решение, менее упорядоченное – решение без симметрии. Вторая попытка решения задачи проводилась по той же процедуре: время решения было ограничено 25 минутами, а после решения испытуемые заполняли опросник с субъективными шкалами ага-переживаний.

Дизайн

В Эксперименте 1 использовался внутригрупповой дизайн с двумя независимыми переменными (тип решения и порядок попыток) и двумя независимыми переменными (время решения и субъективные оценки ага-переживания).

Данные, подтверждающие результаты исследования, доступны открыто на платформе OSF по адресу <http://doi.org/10.17605/OSF.IO/489AK>.

Результаты

Процент решений

В первой попытке все испытуемые решили задачу за отведенное время. Частоты нахождения схематичного ($N=15$, 37.5%) и асимметричного ($N=25$, 62.5%) решений не отличались от равномерного распределения, $\chi^2(1,40)=2.5$, $p=0.114$. Во второй попытке все испытуемые нашли альтернативное решение. Таким образом, все испытуемые были включены в итоговый статистический анализ.

Тип решения

Сравнение времени нахождения двух типов решения (в секундах) с помощью t -теста для связанных выборок выявило тот факт, что схематичное решение требует значимо меньше времени ($M=260.9$, $SD=252$), чем асимметричного решения ($M=391.4$, $SD=280$), $t(38)=2.44$, $p=.019$, $r=0.24$. Однако, на этот результат мог повлиять тот факт, что время решения во второй попытке ($M=215.4$, $SD=196.2$) было значимо меньше, чем в первой попытке ($M=436.9$, $SD=294.9$), $t(38)=4.93$, $p<.001$, $r=0.4$.

Субъективные оценки ага-переживания

Оценки по 6 шкалам (за исключением изящности) были усреднены для расчета средней оценки инсайтности. Шкала изящности была измерена как отдельная зависимая переменная. Как показано в таблице 1, схематичное решение оценивалось испытуемыми как более инсайтное, внезапное, уверенное и изящное по сравнению с асимметричным типом. В остальных шкалах (удовольствие, удивление, облегчение и драйв) не было выявлено различий. Все результаты были получены с помощью t -теста для связанных выборок.

Таблица 1

Сравнение схематичного и асимметричного типов

	Схематичный тип		Асимметричный тип		df	t	p	r
	M_1	SD_1	M_2	SD_2				
Удовольствие	5.85	1.83	5.48	1.71	39	1.03	1	0.11
Удивление	4.98	2.27	4.55	2.41	39	0.89	1	0.09
Внезапность	4.1	2.52	2.05	1.8	39	4.29	<.001	0.42
Облегчение	5.73	1.89	5.5	2.14	39	0.74	1	0.06
Уверенность	6.75	0.59	5.9	1.95	39	2.79	.041	0.28
Драйв	3.93	2.69	3.98	2.66	39	0.14	1	0.01
Инсайтность	5.22	1.21	4.57	1.24	39	4.24	.039	0.26
Изящность	6.45	1.01	3.43	2.34	39	7.29	<.001	0.64

Значимые результаты отмечены курсивом. Парные сравнения выполнены с использованием поправки на множественные сравнения Хольма-Бонферрони

Для того чтобы определить связь между изящностью и каждой из шкал ага-переживания, был подсчитан коэффициент корреляции Пирсона. Все сообщенные p -уровни были скорректированы методом Хольма-Бонферрони. Результаты продемонстрировали, что нет значимых корреляций между изящностью и шкалами ага-переживаний (все скорректированные $p > .05$). В частности, не было выявлено и значимой корреляции между изящностью и инсайтностью, $r(39) = .25$, $p = .624$, по данным, усредненным по обоим типам решений по каждому испытуемому.

Обсуждение

Данное исследование было проведено с целью проверить идею о том, что ага-переживания являются результатом компактности и простоты схемы найденного решения. Для этого мы использовали задачу 10 монет, с двумя типами решений, отличающимися по степени схематичности: одно решение – простая и хорошо известная форма, другое решение – скорее набор правил и отдельных шагов, чем целостная форма. Мы предполагали, что для каждого из этих типов решений характерны разные ага-переживания (как общая инсайтность решения, так и отдельные компоненты ага-переживания) и изящность.

Полученные результаты подтверждают наши предсказания: схематичный тип решения оценивался и как более инсайтный, и более изящный, чем асимметричный тип, что указывает на правильный выбор задачи для целей эксперимента. Схематичный тип отличался также по шкалам ага-переживания: большая внезапность и уверенность. Это указывает на то, что инсайтность решения связана с когнитивной оценкой качеств решения [7], а не просто является результатом удовольствием от успеха. Мы связываем внезапность с восприятием решения, появляющегося в субъективном сознании как нечто целое. Схематичный тип в большей степени связан с целостным восприятием, поскольку решение доступно полностью в рамках горизонта планирования. На наш взгляд, компактная форма кодирования решения позволяет быстро проверить его на соответствие условиям задачи. Быстрая проверка может повысить уверенность в решении. К сожалению, мы не обнаружили корреляций между изящностью и субъективными оценками ага-переживания.

Однако, мы решили провести Эксперимент 2 для того, чтобы проверить устойчивость результатов в зависимости от степени сложности условий задачи. В Эксперименте 2 мы использовали упрощенную версию, в которой дополнительная инструкция об источниках сложности задачи.

Эксперимент 2

Эксперимент 2 был проведен для проверки воспроизводимости результатов первого эксперимента. В то же время мы решили упростить задачу для испытуемых. Для этой цели мы использовали дополнительную подсказку, которая должна была сократить пространство поиска правильного решения. Подсказка сократила бы время поиска в рамках первоначальной репрезентации. Задача 10 монет, используемая нами в эксперименте, является достаточно сложной и содержит в себе ряд ограничений, которые испытуемому необходимо самостоятельно определить и наложить на задачу. Из-за сложности и длительности данного процесса многие решения данной задачи могли сопровождаться не полным, а частичным инсайтом [23]. В связи с этим, мы решили дополнить инструкцию таким образом, чтобы отметить в ней все необходимые ограничения, использовав наиболее эффективную инструкцию, выявленную в предыдущих исследованиях [25]. По мнению М. Оллингера и коллег [25], задача десять монет трудна, поскольку содержит в себе сразу два ограничения: ограничения монет и ограничение отдельных рядов. Ограничение монет состоит в том, что решатель изначально манипулирует отдельными монетами вместо того, чтобы манипулировать рядами монет. Ограничение отдельных рядов состоит в том, что решатель изначально не допускает возможности пересечения рядов. В Эксперименте 2 мы использовали инструкцию, которая учитывает оба ограничения.

Основываясь на результатах предыдущего эксперимента, мы предполагали, что схематичный тип решения будет оцениваться как более изящный и более инсайтный (с более выраженными оценками ага-переживаний). По шкалам ага-переживаний схематичный тип решения будет оцениваться как более внезапный и будет сопровождаться более высокой уверенностью в правильности решения.

Методика

Методика Эксперимента 2 была такой же, как и в Эксперименте 1, со следующими изменениями, описанными ниже.

Выборка

Выборку исследования составили 40 испытуемых (28 женщин) в возрасте от 14 до 63 лет ($M=30.05$, $SD=14.26$). Все испытуемые проходили эксперимент индивидуально и добровольно, участие в эксперименте не оплачивалось. Никто из испытуемых не сообщил, что ранее встречался с задачей «10 монет».

Стимульный материал

В эксперименте 2 использовалась та же задача и те же шкалы субъективной оценки ага-переживаний, что и в Эксперименте 1, но со следующими изменениями. Мы изменили шкалу уверенности, поскольку испытуемые не понимали о каком моменте в решении спрашивалось в вопросе. В итоге мы использовали следующую формулировку: «В момент нахождения решения я был уверен в правильности моего решения, нет (1) / да (7)». Остальные шкалы были такими же как в Эксперименте 1.

Процедура

Процедура эксперимента была такой же, как и в Эксперименте 1, но с измененной инструкцией из исследования М. Оллингера и коллег [25]: «Вам даны 10 монет, которые требуется расположить в 5 рядов по 4 монеты в каждом. При этом не допускается накладывать монеты друг на друга. Для решения задачи полезно рассматривать пересечения линий как места, где располагаются монеты. Пожалуйста, нарисуйте пять линий таким образом, чтобы каждая линия имела ровно четыре пересечения с другими линиями».

Результаты

Процент решений

Во втором эксперименте 9 испытуемых не смогли найти решение задачи. Трое испытуемых не нашли решение в ходе первой попытки, а еще шесть – во второй попытке. Эти испытуемые были исключены из дальнейшего анализа. Для оставшихся испытуемых с помощью метода хи-квадрат было показано, что частоты схематичного ($N=12$, 38.7%) и асимметричного ($N=19$, 61.3%) решения в ходе первой попытки значимо не отличались от равномерного распределения, $\chi^2(1,31)=1.58$, $p=0.21$. Сравнение экспериментов не выявило различий ни в количестве решений задачи, $\chi^2(1, 71)=1.14$, $p=.29$, ни в распределении типов решений между экспериментами, $\chi^2(1, 71) = 0.011$, $p=.92$.

Тип решения

Сравнение среднего времени решения с помощью t -теста для связанных выборок выявило тот факт, поиск схематичного решения ($M=362.3$, $SD=306$) происходил значимо быстрее, чем поиск асимметричного решения ($M=507.7$, $SD=347.1$), $t(30)=2.52$, $p=.017$, $r=0.22$. Однако данные результаты были получены без учета пробы, в которой решение было найдено. При сравнении попыток решения мы не обнаружили значимых различий между первой ($M=451.1$, $SD=335.2$) и второй попытками ($M=418.9$, $SD=334.9$), $t(30)=0.51$, $p=.614$. Затем мы использовали t -тест для независимых выборок и обнаружили взаимодействие между попыткой решения и типом решения. В первой попытке время поиска решения схематичного решения ($M=438.4$, $SD=298.7$) не отличалось от асимметричного типа ($M=459.2$, $SD=364.2$), $t(29)=-0.17$, $p=.87$. Во второй попытке время поиска решения схематичного решения ($M=314.3$, $SD=308.6$) было значимо меньше, чем время поиска асимметричного решения ($M=584.6$, $SD=318$), $t(29)=-2.35$, $p=.026$, $r=0.4$.

При сравнении двух экспериментов с помощью t -теста для независимых выборок, мы не обнаружили различий между временем решения в Эксперименте 2 ($M=435$, $SD=285.2$) и Эксперименте 1 ($M=335.2$, $SD=212.6$), $t(69)=-1.69$, $p=.095$. В то же время мы обнаружили, что в обоих экспериментах время нахождения схематичного решения ($M=304.6$, $SD=277.9$) было значимо меньше, чем асимметричного ($M=452.9$, $SD=323.5$), $t(140)=-2.93$, $p=.004$, $r=0.24$.

Субъективные оценки ага-переживания

Как показано в таблице 2, схематичное решение оценивалось испытуемыми как более инсайтное, внезапное, приносящее удовольствие и изящное, чем асимметричное решение. В остальных шкалах (удивление, облегчение, уверенность и драйв) не было выявлено различий. Все результаты были получены с помощью t -теста для связанных выборок.

Таблица 2

Сравнение схематичного и асимметричного типов

	Схематичный тип		Асимметричный тип		<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i> ₁	<i>SD</i> ₁	<i>M</i> ₂	<i>SD</i> ₂				
<i>Удовольствие</i>	6.42	1.29	5.48	1.39	30	4.12	.001	0.33
Удивление	4.94	2.26	4.16	2.19	30	1.75	.359	0.17
<i>Внезапность</i>	4.16	2.46	2.39	1.63	30	4.16	.001	0.39
Облегчение	6.06	1.48	5.94	1.36	30	0.46	.786	0.05
Уверенность	6.03	1.62	5.48	1.82	30	1.54	.401	0.16
Драйв	4.9	2.17	4.74	2.11	30	0.87	.786	0.04
<i>Инсайтность</i>	5.42	0.87	4.7	0.95	30	4.67	<.001	0.37
<i>Изящность</i>	6.26	1.44	4.32	2.2	30	5.03	<.001	0.46

Значимые результаты отмечены курсивом. Попарные сравнения выполнены с использованием поправки на множественные сравнения Хольма-Бонферрони

Для того чтобы определить связь между изящностью и каждой из шкал ага-переживания, был подсчитан коэффициент корреляции Пирсона. Все сообщенные *p*-уровни были скорректированы методом Хольма-Бонферрони. Полученные результаты в целом воспроизвели результаты Эксперимента 1 и продемонстрировали, что нет сильных значимых корреляций между изящностью и инсайтностью, $r(30) = .42$, $p = .075$. Однако были получены сильные значимые корреляции между изящностью и удовольствием, $r(30) = .652$, $p < .001$, а также между изящностью и облегчением, $r(30) = .528$, $p = .014$.

Обсуждение

Проведением данного эксперимента мы планировали убедиться в устойчивости результатов первого эксперимента при изменении текста задачи. Мы предполагали, что, несмотря на изменение инструкции, схематичное решение также будет оцениваться как более изящное, а его нахождение будет сопровождаться более выраженным ага-переживанием. Мы также предполагали, что схематичное решение получит более высокие оценки по шкалам внезапности и уверенности. Для этого мы использовали текст задачи в наиболее упрощенной форме, которая включала в себя дополнительную информацию об источниках трудности задачи.

Результаты Эксперимента 2 в целом совпадают с результатами Эксперимента 1, и демонстрируют более высокую инсайтность и изящность в схематичном решении. Схематичное решение демонстрирует также и более высокие оценки по внезапности. Это подразумевает, что схема позволяет решателю внезапно и целостно оценить правильность найденного решения путем компактного размещения в рамках горизонта планирования. Однако, статистический анализ показал, что некоторые компоненты ага-переживания изменились по сравнению с Экспериментом 1. Например, по шкале уверенности мы не обнаружили ожидаемых различий между схематичным и асимметричным решениями. Мы связываем этот результат с тремя параметрами:

- дополнительная информация о задаче в большей степени загружает рабочую память, что затрудняет верификацию решения;
- добавление подсказок в условия задачи увеличивает количество требований для правильного решения;
- изменение инструкции для оценки шкалы уверенности тоже могло изменить результаты, поскольку в Эксперименте 2 испытуемые лучше понимали инструкцию.

Мы предполагаем, что количество требований также увеличивает время на проверку и снижает уверенность в момент решения. Можно предполагать, что уверенность является результатом степени соответствия между количеством требований задачи и доказательств в пользу соответствия найденному решению. В то же время мы наблюдали, что удовольствие в схематичном решении оценивается выше, чем в асимметричном решении. Мы предполагаем, что рост удовольствия так же является результатом

роста числа требований задачи. Испытуемые рады, что смогли найти простое, схематичное, изящное решение в задаче с таким большим числом требований.

Корреляция между изящностью и инсайтностью не значима. Мы обнаружили, что изящность сильно коррелирует с удовольствием. Это может быть связано с тем, что изящность является формой эстетических предпочтений, которые включают в себя удовольствие как один из компонентов. Мы предполагаем, что корреляция между изящностью и драйвом может отражать мотивационную функцию изящных решений в рамках субъективно сложных условий как максимальный эффект минимальными средствами.

Общее обсуждение

Главная идея данной статьи была в том, чтобы продемонстрировать, что связь между изящностью решения и ага-переживанием основана на более глубоком механизме – кодировании решения в форме схем. Схема позволяет решателю поместить полное решение в рамки горизонта планирования, проверить соответствие между найденным решением и условиями задачи, увидеть решение внезапно, без пошагового продвижения к цели. Схематичная форма решения является основой для удержания общего принципа решения. Чтобы проверить это предположение мы провели два эксперимента, в которых использовали задачу 10 монет. Эта задача имеет два возможных решения, одно из которых может быть представлено в схематичной форме, а другое описано системой правил о последовательности возможных действий. После этого мы провели внутрисубъектные сравнения шкал ага-переживания и оценок изящности для схематичного и асимметричного типов решения. В Эксперименте 1 мы просили испытуемых найти оба типа решения и оценивать шкалы ага-переживания и изящности в классической формулировке задачи. В Эксперименте 2 мы использовали сходный дизайн, но формулировка задачи включала дополнительную информацию об ограничениях в задаче. Оба эксперимента показали, что схематичное решение было более инсайтным, изящным и внезапным по сравнению с асимметричным решением. Эти результаты поддерживают наши ожидания и подтверждают наше первоначальное предположение о роли схем. В Эксперименте 1 мы также обнаружили большую уверенность в найденном схематичном решении. Однако этот результат не был воспроизведен в Эксперименте 2, что возможно связано с большим количеством требований для правильного решения. Увеличение числа требований задачи также повлияло на оценки удивления: испытуемые были больше удивлены, найдя решение в виде простой формы в Эксперименте 2. В обоих экспериментах, мы не обнаружили значимой корреляции между изящностью и инсайтностью. Однако мы не можем быть абсолютно уверены в том, что изящность и инсайтность являются независимыми параметрами; оба параметра могут быть связаны нелинейной корреляцией и зависеть от множества факторов в решении задачи.

Теперь мы можем вернуться к вопросу о том, как можно быть уверенным в правильности решения до его проверки. Мы предлагаем следующее: идея Пуанкаре о роли изящности может иметь научную основу, поскольку изящность может быть связана с простой фигурой или хорошей схематичной формой. Под схематичной формой мы имеем в виду некоторую структуру, благодаря которой решатель может увидеть весь путь до целевого состояния в горизонте планирования. Видя полное решение, решатель испытывает ага-переживание: эмоциональную реакцию на сохранение когнитивного ресурса, внезапную ясность пути к цели в рамках условий, чувствует возможность быстрого доступа к правильному решению. Способность оценить правильность решения зависит не только от размера горизонта планирования и схематичности формы, но также и соответствия между найденным решением и условиями задачи. Таким образом, решатель более уверен в правильности решения, если обладает большим горизонтом планирования, схематичной формой решения и ясно понимает как условия задачи соотносятся с решением.

Ограничения

Метод, использованный для оценки ага-переживания, имеет свои ограничения. Во-первых, испытуемые могут не понимать своих чувств и эмоций относительно решения. Мы можем видеть результат непонимания в различиях оценок уверенности в Экспериментах 1 и 2: любое изменение в инструкции может привести к совершенно другой оценке. Во-вторых, испытуемые могут быть нечувствительны к различению понятий; например, между удивлением и внезапностью, удовольствием и облегчением. В-третьих, довольно сложно отделить момент нахождения решения от момента, когда участник сказал, что он определенно нашел решение и был уверен в ответе. Например, испытуемые могут озвучить правильный ответ, но продолжать решать, потому что они не уверены, что их ответ был правильным. В то же время, если экспериментатор заберет у испытуемого чистый лист бумаги и даст анкету с самоотчетом, то это само по себе может быть признаком правильного ответа.

Это исследование имеет ограничения, связанные с методологией и процессом исследования. Испытуемые дважды решали задачу для нахождения обоих типов решений. В этом случае количество схематичных и асимметричных решений будет полностью зависеть от участников, то есть от них зависит, сколько схематичных решений будет в первой попытке, и наоборот. Это приводит к неравномерному распределению типов решений между попытками, потому что схематичный тип встречается редко в первой, а асимметричный тип – редко во второй попытке.

Выводы

В данной статье описан механизм схематичных решений, который влияет как на чувство инсайтности, так и на оценки изящности решения, и действует как компонент процесса решения задач. Основные выводы можно резюмировать следующим образом:

1. Изящность – это функция схематичного решения: решение будет оценено как более изящное, если оно имеет простую и схематичную форму;

2. Общая степень инсайтности является результатом нахождения схематичного решения. Такое решение позволяет решателю поместить полное решение в горизонт планирования; проверить соответствие между найденным решением и поставленной задачей; увидеть решение внезапно, без пошаговых движений к цели.

Литература

1. Bilalić M., Graf M., Vaci N., Danek A. H. When the solution is on the doorstep: Better solving performance, but diminished Aha! experience for chess experts on the mutilated checkerboard problem // *Cognitive Science*, 2019. № 8 (43). P. 1–17.
2. Choi H., Smith S. M. Incubation and the resolution of tip-of-the-tongue states // *The Journal of General Psychology*, 2005. № 4 (132). P. 365–376.
3. Chuderski A., Jastrzębski J. Much ado about aha!: Insight problem solving is strongly related to working memory capacity and reasoning ability // *Journal of Experimental Psychology: General*, 2018. № 2 (147). P. 257–281.
4. Danek A. H., Fraps T., von Müller A., Grothe B., Öllinger M. Aha! experiences leave a mark: Facilitated recall of insight solutions // *Psychological Research*, 2013. № 5 (77). P. 659–669.
5. Danek A. H. Magic tricks, sudden restructuring, and the Aha! experience. A new model of nonmonotonic problem solving // F. Vallée-Tourangeau, London: Routledge, 2018. P. 51–78.
6. Danek A. H., Salvi C. Moment of truth: Why Aha! experiences are correct // *The Journal of Creative Behavior*, 2018. № 4 (22). P. 443–460.
7. Danek A. H., Wiley J. What about false insights? Deconstructing the Aha! experience along its multiple dimensions for correct and incorrect solutions separately // *Frontiers in Psychology*, 2017. № 2077 (7). P. 1–14.
8. Danek A. H., Wiley J., Öllinger M. Solving classical insight problems without Aha! experience: 9 Dot, 8 Coin, and matchstick arithmetic problems // *The Journal of Problem Solving*, 2016. № 1 (9). P. 47–57.
9. Geert E. Van, Wagemans J. Order, complexity, and aesthetic appreciation // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2020. № 2 (14). P. 135–154.
10. Ghosh V. E., Gilboa A. What is a memory schema? A historical perspective on current neuroscience literature // *Neuropsychologia*, 2014. № 1 (53). P. 104–114.
11. Gick M. L., Holyoak K. J. Schema induction and analogical transfer // *Cognitive Psychology*, 1983. № 1 (15). P. 1–38.
12. Hedne M. R., Norman E., Metcalfe J. Intuitive feelings of warmth and confidence in insight and noninsight problem solving of magic tricks // *Frontiers in Psychology*, 2016. № 1314 (7).
13. Ishikawa T., Toshima M., Mogi K. How and when? Metacognition and solution timing characterize an «aha» experience of object recognition in hidden figures // *Frontiers in Psychology*, 2019. № 1023 (10). P. 1–10.
14. Jung-Beeman M., Bowden E. M., Haberman J., Frymiare J. L., Arambel-Liu S., Greenblatt R., Reber P. J., Kounios J. Neural activity when people solve verbal problems with insight // *PLoS Biology*, 2004. № 4 (2). e97.
15. Kizilirmak J. M., Galvao Gomes da Silva J., Imamoglu F., Richardson-Klavehn A. Generation and the subjective feeling of «aha!» are independently related to learning from insight // *Psychological Research*, 2016. № 6 (80). P. 1059–1074.
16. Klein G., Jarosz A. A naturalistic study of insight // *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, 2011. № 4 (5). P. 335–351.
17. Kounios J., Beeman M. The cognitive neuroscience of insight // *Annual Review of Psychology*, 2014. (65). P. 71–93.
18. Laukkonen R. E., Kaveladze B. T., Tangen J. M., Schooler J. W. The dark side of Eureka: Artificially induced Aha moments make facts feel true // *Cognition*, 2020. № 104122 (196). P. 1–6.
19. Lebed A., Korovkin S. The unconscious nature of insight: a dual-task paradigm investigation // *Psychology in Russia: State of the Art*, 2017. № 3 (10). P. 107–119.

20. Ludmer R., Dudai Y., Rubin N. Uncovering camouflage: Amygdala activation predicts long-term memory of induced perceptual insight // *Neuron*, 2011. № 5 (69). P. 1002–1014.
21. MacGregor J. N., Ormerod T. C., Chronicle E. P. Information processing and insight: A process model of performance on the nine-dot and related problems // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 2001. № 1 (27). P. 176–201.
22. Muth C., Carbon C. C. The Aesthetic Aha: On the pleasure of having insights into Gestalt // *Acta Psychologica*, 2013. № 1 (144). P. 25–30.
23. Ohlsson S. Information-processing explanations of insight and related phenomena // M. T. Keane, K. J. Gilhooly, New York: Harvester-Wheatsheaf, 1992. P. 1–44.
24. Ohlsson S. *Deep Learning. How the mind overrides experience* / S. Ohlsson, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2011. 540 p.
25. Öllinger M., Fedor A., Brodt S., Szathmáry E. Insight into the ten-penny problem: guiding search by constraints and maximization // *Psychological Research*, 2017. № 5 (81). P. 925–938.
26. Poincaré H. *The Foundations of Science*. New York, NY: The Science Press, 1913. 553 p.
27. Poincaré H. *Science and method*. New York: Dover Publications, 1952. 288 p.
28. Reed S. K. The structure of ill-structured (and well-structured) problems revisited // *Educational Psychology Review*, 2015. № 4 (28). P. 691–716.
29. Rothmaler K., Nigbur R., Ivanova G. New insights into insight: Neurophysiological correlates of the difference between the intrinsic «aha» and the extrinsic «oh yes» moment // *Neuropsychologia*, 2017. № 95. P. 204–214.
30. Salvi C., Bricolo E., Kounios J., Bowden E., Beeman M. Insight solutions are correct more often than analytic solutions // *Thinking & Reasoning*, 2016. № 4 (22). P. 443–460.
31. Sandkühler S., Bhattacharya J. Deconstructing insight: EEG correlates of insightful problem solving // *PLoS ONE*, 2008. № 1 (3). e1459.
32. Schwartz B. L., Metcalfe J. Tip-of-the-tongue (TOT) states: retrieval, behavior, and experience // *Memory & Cognition*, 2010. № 5 (39). P. 737–749.
33. Silva O. da, Crilly N., Hekkert P. Beauty in efficiency // *Empirical Studies of the Arts*, 2017. № 1 (35). P. 93–120.
34. Simon H. A. Motivational and emotional controls of cognition // *Psychological Review*, 1967. № 1 (74). P. 29–39.
35. Tikhomirov O. K., Vinogradov Y. E. Emotions in the function of heuristics // *Soviet Psychology*, 1970. № 3–4 (8). P. 198–223.
36. Topolinski S., Reber R. Gaining insight into the «Aha» experience // *Current Directions in Psychological Science*, 2010. № 6 (19). P. 402–405.
37. Valueva E., Lapteva E., Ushakov D. Aha-cueing in problem solving // *Learning and Individual Differences*, 2016. № 52. P. 204–208.
38. Webb M. E., Laukkonen R. E., Cropper S. J., Little D. R. Commentary: Moment of (perceived) truth: Exploring accuracy of Aha! experiences // *Journal of Creative Behavior*, 2019. P. 1–5.
39. Webb M. E., Cropper S. J., Little D. R. «Aha!» is stronger when preceded by a «huh?»: presentation of a solution affects ratings of aha experience conditional on accuracy // *Thinking and Reasoning*, 2019. № 3 (25). P. 324–364.
40. Webb M. E., Little D. R., Cropper S. J. Once more with feeling: Normative data for the aha experience in insight and noninsight problems // *Behavior Research Methods*, 2017. № 5 (50). P. 2035–2056.
41. Weisberg R. W. Toward an integrated theory of insight in problem solving // *Thinking & Reasoning*, 2015. № 1 (21). P. 5–39.

Теоретические основания изучения фасцинации

М. А. Стрельцова, г. Чебоксары, Российская Федерация

Аннотация. В статье анализируются работы зарубежных и отечественных авторов, посвящённые изучению феномена фасцинации. Актуальность данного направления обусловлена неоднозначностью трактовки рассматриваемого феномена в рамках различных дисциплин. На основании системного и субъективного методов, а также метода сравнительного анализа при изучении работ, посвящённых фасцинации, удалось выделить четыре основных подхода: так называемые культурологический, когнитивный, эмоциональный и коммуникативный. Анализ работ в рамках когнитивного подхода показал его значительно большую разработанность с позиции психологической науки. Коммуникативный подход является ведущим в работах отечественных авторов. Несмотря на различия в понимании феномена фасцинации, удается выделить общие для всех подходов черты свойственные фасцинации, а именно предметность, длительное и без использования волевых ресурсов внимание выраженную психоэмоциональную вовлеченность.

Ключевые слова: фасцинация, теория восстановления внимания (ART), модель эстетического опыта, когнитивные ресурсы, сигнальный ряд, коммуникация.

Фасцинацию можно отнести к той категории проблем современной психологии, которая остается термином без своего места в ряду психологических явлений и не имеет сложившегося содержания. Исследования фасцинации проводились в рамках различного рода дисциплин, что, в свою очередь, привело к развитию качественно различающихся подходов и неоднозначности ее изучения.

Чаще всего с понятием фасцинация можно столкнуться в контексте того эмоционального эффекта, который возникает у человека в момент контакта с художественным объектом, и следовательно, наиболее часто данное понятие можно встретить в областях науки, связанных с изучением различных областей культуры, как, например, живопись, кинематограф, литература, архитектура, театральное искусство. Фасцинация (от лат. *fascination*) означает очарование, завораживание, и это обыденное значение в различной степени отображается в большинстве научных подходов. Чаще всего фасцинация ассоциируется с яркими и позитивными эмоциональными переживаниями, способствующими привлекать и удерживать интерес к культурному объекту. Однако при более детальном рассмотрении данного явления обнаруживается его определенно противоречивый характер. Так в трудах ряда авторов указывается на амбивалентность эмоциональных переживаний. Литературовед С. Бомбах рассматривает фасцинацию как явление, возникающие при взаимодействии двух противоположных реакций на определённые художественные образы, а именно сильной притягательности и выраженного отторжения, что вызывает сильную эмоциональную реакцию, вследствие которой возникает состояние, при котором ужасное по своей сути явление или образ не позволяют наблюдателю оторваться от него. Метафорически данное состояние можно описать как «эффект Медузы Горгоны». Причину данного явления С. Бомбах видит в возникающем резонансе при столкновении социально-культурных норм с глубинными отклоняющимися от этих норм желаниями, которые в повседневной жизни проявляются при столкновении с явлениями и образами, бросающими вызов этим нормам [1]. Г. Бэкон в рамках подхода, названного им «поэтикой кинематографического насилия» при анализе художественных образов насилия, отмечает их выраженную притягательность [2]. В основе данной притягательности по мнению Г. Бэкона лежат ярко выраженные эмоциональные переживания, несущие амбивалентный характер. В основе данных состояний он видит конфликт между инстинктивным страхом оказаться на месте жертвы и не соответствующем социально-культурным нормам желанием оказаться на месте совершающего насилие. Конфликтность и амбивалентность эмоциональных состояний, а также особая притягательность отражена и в работах других авторов, так К. Сирс применяет понятие фасцинации при анализе социально-табуированной практики трансвестизма [3]. Д. Бакли для описания работ музыканта Дэвида Боуи, идущих вразрез с существующими на тот момент канонами творчества [4]. Ряд авторов при исследовании фасцинации в контексте изучения урбанизма городской среды в книге «Фасцинация и города» рассматривает историю феномена фасцинации со времен античности и средневековья, где она тесно переплеталась с магическими ритуалами и заклинаниями «ведьм» до нынешних времен, отмечая при этом происходящую с термином трансформацию, которая возникает под воздействием социокультурных из-

менений, характерных для той или иной эпохи [5]. Поддерживая идею эмоциональной амбивалентности фасцинации, авторами также, рассматривается и учитывается живой опыт и социальный контекст жизни индивидов, что позволяет взглянуть на фасцинацию, как существенно более сложный феномен.

Несколько иной подход при рассмотрении феномена фасцинации осуществляется в контексте массмедиа как современного культурного феномена. В результате происходящих в мире журналистики изменений, а именно выраженной конкурентной борьбе за внимание публики, все чаще акцент делается не на информационный компонент, а на эмоциональную составляющую, это позволяет привлечь и удержать внимание. Н. Хольм, специализирующаяся на исследованиях массмедиа, отдает фасцинации одну из ведущих ролей в работе современной журналистики, которая характеризуется увеличением запроса на развлекательный контент [6]. Эмоциональная вовлеченность как неотъемлемый компонент фасцинации позволяет приковать внимание потребителей контента к истории, тем самым увеличивая восприятие и запоминание информации. При данном способе рассмотрения фасцинации Н. Хольм делает акцент на изучении способов и приемов и не погружается в исследование причин возникновения выраженного эмоционального компонента фасцинации, что отличает данное рассмотрение фасцинации в рамках культурологического подхода от традиции, осуществляемой литературоведами и искусствоведами, делающими акцент на культурный смысл и характеристики культурных объектов.

Специалист в области маркетинга С. Хогшид определяет фасцинацию как «нейрологическое состояние интенсивной сфокусированности, создающее чувство вовлеченности, которому невозможно сопротивляться. Это почти тоже самое, что влюбиться» [7], тем самым так же подчеркивает способность фасцинации привлекать и удерживать внимание. Как и в случае с исследованиями, проводимыми в области журналистики, С. Хогшид делает акцент на поиске средств и способов, вызывающих сильную эмоциональную вовлеченность. Рассценивая фасцинацию как особую гипнотическую силу убеждения, которая определяет уникальность продукта, человека, явления. К. Загель рассматривает фасцинацию как характеристику позитивного потребительского опыта, который, благодаря эмоционально значимым проживаниям, выделяет продукт в его конкурентном окружении [8].

Наиболее исследованной с психологической точки зрения фасцинация представлена в контексте инвайронментальной психологии. В англоязычной литературе фасцинация отражена в подходе, который основан на классическом противопоставлении произвольного и непроизвольного внимания, и представлена как универсальный феномен внимания. Данный подход разработан С. и Р. Каплан в рамках теории восстановления внимания (Attention Restoration Theory, ART) [9]. Суть данной теории заключается в том, что произвольное внимание, имеющее сознательный волевой характер, в следствии затрачиваемых на него усилий приводит к усталости, негативно влияющей на ментальные способности. Фасцинация же способствует снятию ментальной усталости и представляет собой процесс, при котором сохраняется активная, сознательная фокусировка на объекте без затраты значительных усилий, что сближает его с понятием непроизвольного внимания, однако в данном случае внимание носит устойчивый, а не ситуационный характер, при этом сохраняется возможность осмысления окружения. Тем самым фасцинация выполняет восстановительную (ресторативную) функцию, способствуя отдыху и восстановлению произвольного внимания, сохраняя при этом определенный фокус и функционирование психики без использования ресурсов произвольного внимания [10]. Дальнейшее изучение фасцинации в рамках теории ART, привело к важнейшему, концептуальному разделению фасцинации на жесткую и мягкую [11]. Основой данного разделения послужило различие в степени модуляции внимания под воздействием различных категории стимулов. Особенностью жесткой фасцинации, в отличие от мягкой, является выраженная фокусировка внимания со значительным уменьшением ментальной пропускной способности. Мягкая же фасцинация, возникающая в основном под воздействием эстетических стимулов, оставляет возможности для созерцания. Именно мягкая фасцинация рассматривается в рамках ART, так как в отличие от жесткой обладает большим восстановительным потенциалом. Данная интерпретация фасцинации тесно переплетается с положениями инвайроментальной психологии, в которой восприятие природных ландшафтов обладает восстанавливающим фасцинативным потенциалом.

В рамках когнитивного подхода также представляет интерес подход, основанный на функциональной модели эстетического опыта, разработанной сербских психологом С. Маркович [12]. В рамках данного подхода фасцинация рассматривается как один из трех компонентов эстетического опыта. С. Маркович рассматривает эстетический опыт как особое состояние психики, возникающее при столкновении индивида со сложными эстетическими образами, объектами и качественно отличающееся от повседневного опыта. Важным в данном случае является то, данное психическое состояние может возникать при взаимодействии как с красивыми, так и уродливыми объектами и не зависит от личных предпочтений и представлении индивида о прекрасном и безобразном. Данное рассмотрение особенно инте-

ресно тем, что предпринимается попытка раскрыть механизм возникновения устойчивой фокусировки внимания, столь характерной для фасцинации. Эстетический опыт, в рамках функциональной модели, включает себя три ключевых компонента: аттенативный, когнитивный и эмоциональный. Когнитивный компонент включается в процессе первоначальной оценки объекта, его базовых свойств и, если данная оценка расценивается положительно, подключается эмоциональный компонент в виде позитивных и/или негативных аффектов все это сопровождается нарастающим усилением внимания. Усиление внимания в данном случае является фундаментальным компонентом, так как служит энергетической основой для дальнейшей когнитивной оценки объекта и возникающих аффективных процессов, оно становится устойчивым, так как дальнейшая когнитивная оценка объекта, попытка его дальнейшего осмысления, приобретает форму самовознаграждения, формируя положительную обратную связь с системой внимания. Это, по мнению С. Марковича, и является фасцинацией. Фасцинация в этом случае проявляется себя как мотивационный фактор, который обеспечивает мобилизацию когнитивных и аффективных ресурсов, столь необходимых для дальнейшего углубленного рассмотрения и изучения эстетического объекта. Данное состояние характеризуется снижением осознанности в виде потери чувства времени, осознания себя и окружающей обстановки и др. Таким образом, фасцинация выполняет роль компонента, облегчающего и ускоряющего эстетическое восприятие, понимание и оценку сложных эстетических композиций.

Важным при изучении фасцинации для когнитивного подхода является то, что фасцинация рассматривается не как совокупность таких факторов, как специфические черты объекта или явления, индивидуальный опыт субъекта, его психологические черты, а именно как определенный способ взаимоотношения и взаимодействия этих факторов [13].

При анализе работ, изучающих фасцинацию, следует отдельно выделить подход, который рассматривает фасцинацию как эмоциональное состояние. Эмоциональный подход в рамках психоаналитической традиции, рассматривает фасцинацию как эмоциональное состояние, как специфическую эмоцию, имеющую пограничный характер, но при этом практически не раскрывается содержание ее психологических механизмов, что вероятнее всего это связано с особенностями психоаналитических методов исследований. С. Миллер рассматривает фасцинацию с позиции психоанализа, как эмоцию, возникающую в моменты переживания и разрешения внутренних конфликтов. Им выделяется четыре вида эмоции. Из них ужас и отвращение отрицательные, а благоговение и фасцинация представлены как условно положительные. Фасцинация в этом случае предполагает открытость окружающему миру, но, в отличие от эмоции благоговения, характеризуется значительной фокусировкой внимания, она способствует установлению контакта с объектом и ситуацией, а также их принятию [14]. В рамках ситуаций, несущих черты маргинальности, социально- и культурно-табуированных, возможно сочетание положительных и отрицательных эмоций, например, отвращение и фасцинации.

Нидерландские психологи А. ван ден Берг и М.Хейне интерпретируют фасцинацию как эмоциональную реакцию, возникающую на пугающие природные явления [15]. Такие угрожающие явления могут вызывать равные по силе яркие эмоциональные реакции, но при этом противоположные по направленности. В данном контексте фасцинация несмотря на то, что проявляется в угрожающих условиях, в отличие от страха трактуется как положительная эмоция.

При анализе русскоязычных работ, посвященных фасцинации, обращает на себя внимание использование данного понятия, чаще всего, в рамках проблемы общения. Что, по-видимому, связано с введением в 1970 году Ю. В. Кнорозовым, выдающимся соотечественником, историком и лингвистом данного понятия при описании системы сигнализации в социальных сообществах. В своей работе «К вопросу о классификации сигнализации», опираясь на основы системной теории, Ю. В. Кнорозов представляет сигналы в социальных организациях, в форме действий, обеспечивающих координацию действий и деятельности всех ее членов [16]. В системе человеческой коммуникации «сигнальный ряд» (язык) несет «моделирующую функцию» и выполняет двоякое действие, а именно воздействует непосредственно на органы чувств, как физический фактор и передает информацию о ситуации. Данная двойственность сигнала предоставляет возможность за счет видоизменения физического компонента сигнализации повышать вероятность выполнения команды. Под фасцинацией Ю. В. Кнорозов понимает такое воздействие сигнального ряда, при котором происходит затормаживание анализатора адресата [17]. В основе данного состояния он усматривает роль закона иррадиации, при котором воздействие сигнала на один участок анализатора, приводит к распространению возбуждения на весь анализатор, за исключением «сторожевого поста» (раппорт). Данное состояние похоже на то, которое возникает при определенных видах гипнотического воздействия. З. Фрейд описывал состояние фасцинации непосредственно как состояние человека, находящегося под гипнозом, осознающего свое абсолютное подчинение власти гипнотизера: «Сознательная личность полностью исчезает, воля и способность различать утрачены...

все мысли и чувства направляются туда, куда их направляет гипнотизер» [18]. Особенность человеческой сигнализации, а именно ее двоякое воздействие и длинные сигнальные ряды, позволяет использовать большое разнообразие фасцинирующих приемов. В сигнализации современного человеческого общества Ю. В. Кнорозов различает два компонента информативный (смысловой, когнитивный компонент) и фасцинирующий (свойства сигнала, его непосредственное раздражающее действие на органы чувств). Исходя из данных критериев, он делит сигнализацию на 5 типов по степени соотношения информативного и фасцинирующего компонентов. Как пример, пропаганду и рекламную графику он относит к 3 группе, которая несет в себе одинаковую порцию информативного и фасцинирующего компонента, а вот к пятой группе, которая содержит исключительно фасцинирующий компонент и не имеет информативного содержания, Ю. В. Кнорозов относит музыку и художественные орнаменты. Данная работа стала фундаментом для последующих попыток рассмотрения фасцинации в русскоязычной литературе, где фасцинация в процессе коммуникации рассматривается с позиции воздействия, при котором происходит усиление усвоения информации. Так в работах Е. В. Омельченко фасцинация рассматривается как эмоциональная сторона коммуникации, которая организует эмпатическое восприятие, повышенное внимание, интерес и за счет этого создаются предпосылки для увеличения восприятия когнитивного компонента коммуникации, а именно информации [19]. Похожего подхода придерживаются и ряд других авторов, так мнению Н. Л. Мухшешвили и Ю. А. Шрейдера то, как воспримется сообщение, связано в большей мере с его аттрактивностью (фасцинацией), чем с содержанием его информативного компонента [20].

В отличие от англоязычных работ, в работах русскоязычных авторов фасцинация представлена виде феномена, возникающего в процессе коммуникации и не рассматривается как процесс когнитивный или аффективный. Так в некоторых психологических словарях можно встретить определение фасцинации как «специально организованное вербальное воздействие, предназначенное для уменьшения потерь семантически значимой информации при восприятии сообщения реципиентами, за счет чего повышается возможность ее воздействие на их поведение» [21]. И если англоязычные авторы связывают фасцинацию в основном с визуальным восприятием, то в русскоязычных работах акцент сделан на аудиальных характеристиках сообщений (ритм, интонация, музыкальное сопровождение и т. д.) при этом также отмечается способность фасцинации вызывать усиление внимания, повышенный интерес и сильные эмоции.

А. В. Карпов рассматривает фасцинацию как «один из достаточно сложных коммуникативных процессов, который выступает уже как фактически определенная система специфических действий», она создаёт своеобразное «обрамление» информации поступающей в процессе коммуникации и способствует ее оптимальному восприятию. В качестве примера им предлагается, что если информации придать форму слухов, то это становится мощнейшим фасцинирующим средством [22].

Г. М. Андреева в рамках общения рассматривает фасцинацию как- «совокупность средств, помогающее принять информацию и ослабляющее действие фильтров». К такого рода средствам, выполняющим роль проводника информации, по ее мнению, могут служить музыкальное оформление речи, а также сопровождение ее красочным цветовым решением, то есть то, что представляет собой дополнительный фон, на котором информационная составляющая будет выглядеть значительно выигрышной, все это способствует преодолению фильтра недоверия и усиливает восприятие информационного компонента сообщения [23].

Наиболее обширное определение фасцинации в русскоязычных работах дает В. М. Соковинин. В своих трудах, опираясь на идеи Ю. В. Кнорозова, он характеризует фасцинацию как такое воздействие сигнала, которое вызывает волнение, захваченность, внимание. Фасцинация рассматривается им как феномен всеобщей, а не только человеческой коммуникации. И источником может послужить как сигнализация в процессе межличностной коммуникации так природное явление. Фасцинация, по его мнению, не является только дополняющим информацию элементом, а является равным с ним по значимости. В. М. Соковинин рассматривает фасцинацию в рамках эволюционных процессов, так сигналы, имеющие характер фасцинирующих способствуют выживанию в условиях окружающей среды. На основе своих идей В. М. Соковинин предложил выделить фасцинацию в отдельную дисциплину – фасцинологию [24]. Так же как и ряд зарубежных авторов, В. М. Соковинин отмечает различную направленность эмоций, возникающих у субъекта в момент фасцинирующего воздействия на него. Такая же разнонаправленность отмечается и в работах С. П. Шороховой, которая рассматривает фасцинацию в масштабах многочисленной группы людей и трактует ее как «аффектированное воздействие сигнала-образа, вызывающее очарование (восхищение, благоговение, восторг, экстаз) или испуг-страх (вплоть до панического ужаса) одновременно у большой группы людей» [25]. Основным решающим фактором в возникновении массовой фасцинации является одномоментное переживание группой эмо-

ционально-насыщенного опыта, при чем совместное присутствие людей на одной территории не является обязательным, в современном обществе массовая фасцинация может возникать при нахождении индивидов на значительном отделении друг от друга, например, во время телевизионных трансляций футбольных матчей. По мнению С. П. Шороховой массовая фасцинация выполняет функцию социальной идентификации с группой и формирует социально-значимые отношения в ее пределах она «представляет собой своеобразный коммуникативно-эмоциональный стимулятор, способный приводить миллионы людей в состояние возбужденно-агрессивного психоза» [25].

Вывод: Подводя итоги анализа работ, посвящённых фасцинации, можно выделить несколько основных подходов, а именно: культурологический, когнитивный, эмоциональный и коммуникативный. Культурологический подход рассматривает фасцинацию как особое состояние, возникающее под воздействием культурных объектов и образов. И характеризуется особым эмоциональным состоянием, которое различными авторами трактуется и как положительное, так и носящее амбивалентный характер. Когнитивный подход рассматривает фасцинацию как состояние повышенного внимания, выраженной и устойчивой сосредоточенности на объекте, поглощающем интересе к нему без затраты волевых усилий. С позиции эмоционального подхода фасцинация рассматривается как в высокой степени интенсивное психоэмоциональное состояние, сопровождающееся частичным или полным потерей самосознания. Коммуникативный подход рассматривает фасцинацию в первую очередь с позиции особенностей построения коммуникации как межличностной, так и массовой, и полученного входе коммуникации результата. С точки зрения коммуникативного подхода фасцинация оказывает повышенный интерес, эмоциональную вовлеченность к источнику сообщения и не связана с его информационном компонентом.

При рассмотрении различных подходов в изучении фасцинации четко прослеживаются общие для всех подходов черты, свойственные данному феномену, а именно предметность фасцинации, ее выраженная направленность на объекты, явления с ярко выраженной психоэмоциональной вовлеченностью по отношению к ним. Способность длительно удерживать внимание без участия сознательного контроля. Присутствие определенной взаимосвязи субъективного, жизненного опыта индивида и свойств воспринимаемого объекта или явления, которая способствует возникновению непосредственно в процессе восприятия/переживания чувства их субъективной значимости и личностной ценности.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник. Москва: Аспект-Пресс, 2003. 420 с.
2. Карпов А. В. Психология менеджмента: Учебное пособие. Москва: Гардарики, 2005. 584 с.
3. Кнорозов Ю. В. К вопросу о классификации сигнализации // Основные проблемы африканистики. Москва: Наука, 1973. С. 324–334.
4. Кнорозов Ю. В. Об изучении фасцинации / Фасцинация. Коммуникация. Общение. Сборник научных и научно-популярных текстов о фасцинации. Москва: Авторская академия фасцинологии В. Соковина, 2020.
5. Мухелишвили Н. Л., Шрейдер Ю. А. Информация и фасцинация в прямой и не прямой коммуникации // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы, 1997. № 8. С. 1–17.
6. Омельченко Е. В. Фасцинативная коммуникативная стратегия в различных типах дискурса. Челябинск: ЧГПУ, 2013.
7. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., исп. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
8. Соковин В. М. Что такое фасцинация. Екатеринбург: Авторская академия фасцинологии, 2009; Соковин В. М. Фасцинология. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2005.
9. Шорохова С. П. Массовая фасцинация как феномен культуры // Вестник Института мировых цивилизаций, 2019. № 4. С. 59–63.
10. Bacon H. The Fascination of Film Violence. New York: Palgrave Macmillan, 2015.
11. Basu A., Duvall J., Kaplan R. Attention Restoration Theory: exploring the role of soft fascination and mental bandwidth // Environment and Behavior, 2019. Vol. 51. № 9–10. 1059 p.
12. Baumbach S. Literature and Fascination. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2015.
13. Bukley D. Strange Fascination: David Bowie: The Definitive Story. London: Virgin Books, 2005. 576 p.
14. Cities and Fascination: Beyond the Surplus of Meaning / Ed. by H. Schmid, W. D. Sahr, J. Urry. Farnham: Ashgate, 2011.
15. Freud S. Group Psychology and the Analysis of the Ego // The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XVIII (1920–1922): Beyond the Pleasure Principle, Group Psychology and Other Works. London: The Hogarth Press, 1955. P. 79.
16. Herzog T.R., Black A.M., Fountaine K.A., Knotts D. Reflection and attentional recovery as distinct benefits of restorative environments // Journal of Environmental Psychology, 1997. Vol.17. P. 165–170.

17. Hogshead S. How the World Sees You: Discover Your Highest Value Through the Science of Fascination. Sidney: Harper Collins Publishers, 2014. P. 15.
18. Holm N.G. Fascination: Viewer Friendly TV Journalism. Amsterdam: Elsevier, 2012.
19. Kaplan S. Attention and fascination: the search for cognitive clarity // *Humanscape: Environments for People* / Ed. by S. Kaplan, R. Kaplan. Ann Arbor: Ulrich, 1978; Kaplan S., Kaplan R. *Cognition and the Environment. Functioning in an certain world*. Ann Arbor: Ulrich, 1981.
20. Kaplan S. The restorative benefits of nature: towards an integrative framework // *Journal of Environmental Psychology*, 1995. Vol. 15. P. 169–182.
21. Marković S. Components of aesthetic experience: aesthetic fascination, aesthetic appraisal, and aesthetic emotion // *I-Perception*, 2012. Vol. 3. P. 1–17.
22. Miller S.B. *Emotions of Menace and Enchantment: Disgust, Horror, Awe, and Fascination*. London; New York: Routledge, 2018.
23. Sears C. *Arresting Dress: Cross-Dressing, Law, and Fascination in Nineteenth Century San Francisco*. Darem: Duke University Press, 2015.
24. Van den Berg A.E., ter Heijne M. Fear versus fascination: an exploration of emotional responses to natural threats // *Journal of Environmental Psychology*, 2005. Vol. 25. № 3. P. 261–272.
25. Zagel C. *Service Fascination: Gaining Competitive Advantage through Experiential Self-Service Systems*. Dissertation Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Germany, 2015.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Детско-родительские отношения в цифровую эпоху

А. А. Волченкова, А. М. Загумённая, г. Ярославль

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (РНФ) № 21-18-00039, <https://rscf.ru/project/21-18-00039/>

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ виртуальной реальности современного ребенка. Обсуждается влияние факторов IT-технологий на развитие личности ребенка. Анализируются возможные пути решения негативного влияния киберпространства в контексте детско-родительских отношений. Обсуждаются возможные способы усиления социальных компетентностей современных детей и их родителей.

Ключевые слова: цифровизация, виртуальная реальность, IT-технологии, современный ребенок, детско-родительские отношения.

Введение. Развитие IT-технологий приводит к распространению новых форм коммуникации, потребностей, проблем и рисков во всех сферах жизнедеятельности общества и социальных институтах, в том числе семье, а именно: в подсистеме детско-родительских отношений. Вопросы, связанные с влиянием, которое оказывают современные цифровые технологии на молодое поколение, находятся в центре внимания исследователей разных научных областей: психологов, педагогов, социологов, культурологов и т. д. [5, 12, 16]. Особый интерес к подрастающему поколению в рамках исследований продиктован несколькими моментами. Во-первых, цифровые гаджеты являют частью его повседневности с самого рождения. Не случайно это поколение называют «цифровыми аборигенами» (Digital Native), поколением iGen (айдженеры). Во-вторых, от того, какие ценности, модели поведения, навыки сформируются у детей, будет зависеть дальнейшее социальное и культурное развитие.

Теоретический обзор. Цифровые устройства изменяют формы взаимодействия с внешним миром, дополняют жизнь детей, создают новую ситуацию развития и становятся полноправным агентом социализации [2]. Таким образом, в детско-родительских отношениях велик риск потери контакта с ребенком, потери взаимопонимания и сложности с контролем. Так было во все времена, но сейчас это ощущается острее, потому что родители и дети принадлежат не только к разным поколениям, но и к разным коммуникативным системам. Уникальность конфликтов, опосредованных или переместившихся в информационное поле, обуславливает сложность их интерпретации, регулирования, остроту, связанную с отсутствием традиционных барьеров. Поэтому тщательное изучение тех смыслов и ценностей, которые несет цифровая среда, и тех средств и способов, которыми эта среда воздействует на пользователя, является крайне важной задачей психологии.

Теоретическую основу исследования составили представления о возрастных особенностях Г. С. Абрамовой, Л. С. Выготского, В. С. Мухиной, а также в исследовании цифровой социальности подростков теории и концепции современных исследователей – Е. П. Белинской, А. Е. Войскунского, Г. У. Солдатовой.

Основной целью данной статьи явилось описание психологических особенностей современных цифровых детей, выявление негативных факторов влияния Интернет-среды и поиск возможных путей решения в контексте детско-родительских отношений.

Как показывает социальный анализ современной реальности, существует высокая необходимость в теоретическом и эмпирическом изучении проблем, которые возникают вследствие влияния Интернет-среды как на детей, так и на взрослых.

«Интернет», как всемирная информационная система, образует киберпространство, особую реальность, рождая кибер-культуру со своими понятиями, ценностями, образом мыслей и языком [17]. В та-

ком виде «Интернет» является сегодня одной из главных составляющих становления современного информационного общества.

Сегодня можно с уверенностью говорить о таком понятии, как виртуальная компьютерная социализация или киберсоциализация человека – социализация личности в киберпространстве – процесс изменений структуры самосознания личности, происходящий под влиянием и в результате использования им современных информационных и компьютерных технологий в контексте жизнедеятельности.

Киберсоциализация человека особенно ярко происходит в киберпространстве виртуальной социализирующей Интернет-среды, то есть вследствие использования его ресурсов и в процессе коммуникации с виртуальными агентами социализации, встречающимися человеку во всемирной глобальной сети Интернет (в первую очередь, в социальных сетях) [18]. В процессе киберсоциализации у человека возникает целый ряд новых, ожиданий и интересов, мотивов и целей, потребностей и установок, а также форм психологической и социальной активности, непосредственно связанных с киберпространством – фактически новым виртуальным жизненным пространством человека.

В. А. Плешаков, автор теории киберсоциализации, выделяет и описывает основные факторы киберсоциализации человека:

- 1) Мегафакторы — киберпространство, Интернет, WWW, мобильная связь.
- 2) Макрофакторы — национальная доменная зона, социальные сети, интернет-порталы и сайты, блогсфера, массовые многопользовательские онлайн-игры и т. д.
- 3) Мезофакторы — вики-проекты и интернет-словари, интернет-телевидение и интернет-радио, IP-телефония и видеозвонк, форумы интернет-среды, мессенджеры, интернет-магазины, компьютерные игры.
- 4) Микрофакторы — программное обеспечение (ПО) персональной компьютерной техники и сотовых (мобильных) телефонов, персональная зона киберпространства, игровой персонаж в компьютерной игре [9].

В процессе киберсоциализации, а именно исходя из специфики представленности и влияния факторов киберпространства интернет-среды (как, одновременно, мега- и мезофактора социализации) на процесс социализации личности, у человека возникает целый ряд новых, фактически, киберонтологических ожиданий и интересов, мотивов и целей, потребностей и установок, а также форм психологической и социальной активности, непосредственно связанных с киберпространством — этим новым жизненным пространством человека.

Активность человека в виртуальной социализирующей среде киберпространства не ограничивается позицией его как зрителя, читателя или слушателя, он сам может организовывать и включаться в действие, влиять на происходящее. Совмещение иллюзорного, фантастического мира, при условии функционирования его по законам реальности, делают виртуальный мир необычайно притягательным [9].

Если рассматривать происходящие изменения в контексте современного родительства, то гаджеты изменили характер общения внутри семьи: во-первых, увеличилась частота контактов, мобильные средства позволяют находиться на связи в любое время, в любой точке. Коммуникация происходит как в устной, так и в письменной форме, причем иногда письменная преобладает. Во-вторых, взаимодействие изменилось во временном ракурсе: если раньше с возрастом регулярность контактов уменьшалась, то сейчас, даже если ребенок уехал учиться в вуз в другой город или страну, он может поддерживать общение в сопоставимом объеме.

Изменения происходят и в территориальном аспекте. Гаджет, давая человеку возможность большей мобильности, в то же время сильнее привязывает его к дому. Например, для расширения сферы социальных контактов ребенку уже не надо выходить во внешнюю социальную среду: общаться можно через гаджеты в глобальной сети. Безопасная для ребенка среда создается чаще всего только дома, поэтому родители стараются обеспечить ему комфортное в ней нахождение (например, для игр с одноклассниками ребенку приобретаются дорогие технические средства, а не организуются площадки для личного непосредственного общения). Однако обеспечение территориально безопасной зоны не гарантирует своего рода социальной безопасности, отсутствие достаточного опыта в естественной среде (взаимодействие в школьной и иной образовательной среде все-таки является управляемым, с точки зрения социальной и моральной) сказывается на умении налаживать межличностные коммуникации, необходимом ребенку в будущем, например, в той же профессиональной сфере [4].

Среди новейших угроз развитию детско-родительских отношений можно выделить:

- гаджет- и интернет-аддикция родителей/детей;
- нарушение вертикали (инфантилизация родителей и парентизация детей), психоэмоционального климата внутрисемейного взаимодействия и межпоколенной интеракции (самоэксклюзия);

- трансформация системы воспитательных практик, в том числе санкций;
- новое конфликтное поле между (пра)родителями и детьми;
- снижение или изменение родительского контроля, авторитета традиционных социализационных субъектов и институтов (родителей, прародителей, учителей);
- негативный информационный фон [15].

В настоящее время уже с момента появления детей на свет цифровая индустрия предлагает на выбор родителям разнообразие устройств по уходу за ребенком (например, видео- и радио-няни). Дальше, по мере взросления ребенка, родители имеют возможность делегировать девайсам развитие познавательных функций, заботу о безопасности. Нередко вовлечение внимания ребенка в детское информационно-коммуникативное пространство дает возможность высвободить свободное время родителям. Все это погружение детей в ИКТ изменяет традиционные взаимоотношения родителей и детей. Привычным источником знания, а порой собеседником и наставником для современных детей становятся гаджеты с различными встроенными приложениями – «окей, google», Siri, Алиса, которые все чаще играют роль посредников между детьми и родителями.

Девайсы способны «расцепить» ребенка и взрослого по причине проникновения в детско-родительские отношения: детских браслетов безопасности, мониторов активности (например, система мониторинга дыхания младенца), родительский контроль, отслеживание геопозиции и прочих, что способствует увеличению физической дистанции между детьми и взрослыми, при этом сохраняя функции контроля со стороны родителей. Это же обстоятельство, повышает доверие и привыкание ребенка с ранних лет к девайсам, а также усваивается как норма современного общества, потребность быть всегда в режиме онлайн [10]. Отметим, что описанный факт не позволяет формироваться доверию в детско-родительских отношениях.

Дети наиболее уязвимы перед лицом различных рисков медиапотребления (клиповое мышление, формирование ошибочной/проблемной идентичности, кибербуллинг, суицидальные группы, СДВГ) как культуры восприятия и использования продуктов IT-технологий.

Очевидно, дети встречаются с опасным контентом чаще, чем взрослые. Так, подростки особенно восприимчивы к агрессивному медиаконтенту, свободно циркулирующему в Интернете. Дети быстрее осваивают цифровые технологии, их внимание невольно притягивает яркая, «нестандартная» информация, они не всегда способны к ее самостоятельной фильтрации, адекватной оценке, искаженной любопытством, азартом, стремлением быть «своим» в среде «осведомленных» сверстников. Плюс просмотр материалов, содержащих сцены насилия, жестокости, курения, распития спиртных напитков, эротика приобретает кумулятивный эффект (снижается выраженность эмоции отвращения). Во-вторых, дети в целом более активны в Сети, чем родители, поэтому удельный вес потребляемой ими информации выше [15].

Далее подробнее рассмотрим действие информационной среды на развитие когнитивной, эмоционально-волевой и социальной сфер личности ребенка.

Современного ребенка «цифрового поколения» окружает поток визуальной и звуковой информации, а информация от других систем анализаторов остается практически неучтенной, ввиду чего возникает бедность сенсорного опыта современных детей. Решение данной проблемы видится в реализации технологии метода сенсорной интеграции, путем организации для ребенка значимой социальной среды (в данном контексте – среды семейной, а именно детско-родительских отношений), насыщенной различными сенсорными ощущениями, чтобы предоставить возможность максимально погрузиться во все измерения реального мира, а не только в плоское изображение его гаджета.

В связи с правилами виртуального пространства и огромных массивов визуальной информации человек решает сразу несколько задач в единицу времени. Внимание в это время переключается между задачами. Большинство исследований [11] свидетельствуют о том, что подобная практика рассеивания внимания способствует снижению производительности. В таких условиях сложнее запоминать информацию, обучающиеся сталкиваются со спутанностью своих мыслей и не могут отличить главную задачу от второстепенных. Данные особенности формируются в виртуальном пространстве, но существуют и в реальном.

Решение данной проблемы возможно только при соблюдении принципа психологической безопасности. Отметим, что развитие свойств внимания происходит поэтапно, поэтому тренировка должна происходить с максимальным количеством опор, которые со временем станут навыками самого ребенка.

Привычка цифрового поколения детей, подростков, молодых людей полагаться на поисковые системы (такие как Google, Яндекс и др.) способствует развитию у них трансактивной памяти. Трансактивная память – это механизм запоминания, но не информации о конкретном объекте, а информации о место-

нахождении этой информации. Данное явление Д. Вегнер и А. Уорд назвали «Эффектом Гугла». Привычка полагаться на поисковики снижает объем запоминаемой информации [1].

Путь решения данной проблемы видится через работу с ребёнком, но из той точки когнитивного развития, где он сейчас находится. Обучить приемам группировки, опорных пунктов, мнемического плана, классификации и структурированию. При обучении данным приемам необходимо их реализовывать в развивающих занятиях.

Игра с компьютером – это всегда действие по заранее прописанным алгоритмам. Играющий приходит в компьютерную игру «на все готовое», он не творит игру. Тогда компьютерная игра сходна с квази-игрушкой (акробат на турнике), описанной А. Н. Леонтьевым [6]. А значит, не развивается воображение, не рождается настоящая игра, которая так необходима ребёнку. Поскольку игра детей не возникает стихийно, она складывается под руководством взрослого и в совместной деятельности с ним.

Современная социокультурная ситуация характеризуется всплеском интереса к взаимодействию в интернет-пространстве, возрастающей ролью Интернета и социальных сетей в жизни современного человека. Данная ситуация приводит к снижению социальных навыков, которые являются необходимым этапом личностного развития.

Через Интернет ребенок получает доступ к широким образовательным системам (сайтам, порталам, электронным библиотекам, вебинарам, мастер-классам, видеоурокам и тренажерам, онлайн-пособиям и викторинам, книгам), благодаря которым родители и дети могут практически беспрепятственно самостоятельно формировать, удовлетворять и расширять свои познавательные запросы, получать образование дистанционно [15]. Безусловно, данный факт несет много положительного для развития некоторых когнитивных способностей, но не для детско-родительских отношений.

Усиление вовлеченности современных детей в виртуальное киберпространство и влияния деятельности в нем на их социальные и психологические характеристики ведет к снижению эффективности социального интеллекта в реальности. Это проявляется в том, что все сложнее поддерживать межличностные отношения в реальности, поскольку все сложнее понимать и держать под контролем свои эмоции и проявлять эмпатию по отношению к другим. Следовательно, далее, это ведет сначала к ухудшению социальной адаптации, а затем к «цифровому аутизму» – состоянию, при котором молодые люди не могут поддерживать длительный психологический контакт друг с другом, не интересуются внутренним миром другого человека, другие люди для них становятся заменяемыми, потому что они не видят ценности каждого из них в отдельности.

Важно рассматривать «цифрового ребёнка» не отдельно от нас, а рядом с нами, в отношениях с нами, без отрыва от ситуации, в которой он воспитывается и обучается. Важно выстраивать отношения с ребенком через себя – педагогов, родителей – путем применения современных образовательных технологий в рамках образовательного процесса и внеурочной деятельности. Детско-родительское взаимодействие должно носить личностно-ориентированный, субъектный, диалогический характер.

Диагнозы «интернет-зависимость», «игровая зависимость» включены в DSM-5 и МКБ-11, основаны на изучении специфики активности нейронных сетей, регулирующих высшие психические функции и формы поведения, что свидетельствует о риске органических поражений центральной нервной системы детей и подростков, а также социальной инвалидизации подрастающего поколения.

Проблема интернет-зависимости требует более детального изучения с точки зрения когнитивных и личностных особенностей детей, подростков, молодых людей. При получении этих данных появятся более надежные основания для построения мер профилактики и устранения уже имеющихся симптомов зависимости. Возможные методы профилактики интернет-зависимости в контексте реализации ФГОС [14]:

- регламентировать время, проводимое ребенком за компьютером и гаджетами, демонстрировать это на собственном примере;
- выстраивать доверительные отношения с целью вовлечения ребёнка в контакт со сверстниками и взрослыми – педагогами, родителями;
- организовать интересную и развивающую среду, в которую ребёнка нужно приводить и делать это системно, так, чтобы хорошая привычка заменила плохую.

Далее обсудим результаты проведенного теоретического анализа. Одной из составляющих социальной среды, в которой развивается современный подросток, – следствие становления информационного общества. Для нынешних подростков информационная среда – это реальность, она вплетена в образ жизни, мировоззрение, миропонимание. Цифровые устройства изменяют формы взаимодействия с внешним миром, дополняют жизнь детей, создают новую ситуацию развития [11].

Виртуальная реальность такова, что дети с раннего возраста играют в виртуальном мире. Реальная игра утрачивается, и возникают негативные последствия: постепенно жизнь в реальном мире вещей заменяется жизнью в мире символов, образов, симуляций: «Перспектива того, что отношения между людьми примут форму отношений между образами, и есть перспектива виртуализации общества. В этой перспективе появляется возможность трактовать общественные изменения, различая старый и новый типы социальной организации с помощью дихотомии «реальное/виртуальное» [3].

Ребенок в контексте детско-родительских отношений – это не только отдельно живущая, уникальная личность, но и участник семейной системы, а также многих других систем. Изменения, происходящие в ребенке, всегда сильно влияют на жизнь самой близкой к нему системы так же, как и она в значительной степени влияет на него [8].

Отметим, что главной опорой в новой ситуации развития ребенка могут стать надежные детско-родительские отношения. Детско-родительские отношения – это то, что создается и работает вне зависимости от возраста, пола, социальной страты и религиозных убеждений. Иногда это единственное, что работает вообще. Именно отношения создают тот плот, на котором мы можем отважиться на опасное, но интересное плавание вместе, плавание под названием «жизнь», «новая жизнь в цифровую эпоху». Доверие в детско-родительских отношениях призвано стать ключевым компонентом баланса взаимодействия подрастающего поколения с цифровым пространством.

Выводы. Цифровая культура, включающая в себя не только цифровые устройства, технологии работы с ними, но и складывающиеся в результате их применения социальные практики, системы взаимоотношений, стала неотъемлемой составной частью современной мировой культуры [7].

Детско-родительские отношения являются основополагающим ядром семьи. Их содержание, качество и вертикаль существенно трансформируются под воздействием тенденций, свойственных информационному обществу. Несмотря на актуальность и наличие исследований по проблеме, изобилие и доступность гаджетов, влияние IT-ологий на современное детство, процесс социализации и детско-родительские, межпоколенные отношения пока остаются малоизученным [15]. Технические устройства часто становятся причинами раздоров и конфликтов детей и родителей. Но еще более существенным оказывается тот факт, что под влиянием цифровых технологий происходит реконструирование детско-родительских отношений [13].

Проведенное теоретическое исследование определяет научную и практическую значимость рассматриваемых вопросов. Изменения, связанные с внедрением цифровизации во все сферы деятельности – игровую, учебную, трудовую – не могут не влиять на личностные характеристики человека. Изучение этого вопроса является крайне важным и необходимым в современной действительности. Так, когнитивное, эмоционально-волевое, социальное и личностное развитие цифрового ребёнка происходит в качественно иной форме, подчиняется иной логике, в отличие от традиционно принятых положений в возрастной психологии. Как результат, при сложном взаимодействии традиционной деятельности с деятельностью в Интернет-среде возникает совершенно новый образ жизни современного ребенка и новый тип детско-родительских отношений, опосредованных использованием гаджетов в воспитании и социализации детей – изучение которого необходимо продолжать.

Отметим практическую ценность проведенного анализа: с помощью практикующих психологов, педагогов и родителей у детей должно формироваться понимание того, что такое современные цифровые технологии, для чего они нужны. В связи с этим на плечи родителей и педагогов должно ложиться воспитание правильного отношения к техническим устройствам и формирование цифровой компетентности детей.

Литература

1. Вегнер Д., Уорд А. Как Интернет меняет наш мозг // В мире науки, 2014. № 2 С. 100.
2. Волченкова А. А., Рябина А. М. Киберпространство современного детства. С. 56–59. Вестник интегративной психологии // Журнал для психологов. Вып. 26. / Под ред. В. В. Козлова, Ш. Р. Баратова, М. Н. Усмановой. Бухара–Ярославль: МАПН, 2022. 338 с.
3. Иванов Д. В. Общество как виртуальная реальность // Информационное общество, Москва: АСТ, 2004. 375 с.
4. Исакова И. А. Трансформация родительства в эпоху гаджетизации практик взаимодействия школьников // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 2020. № 1 (57). С. 95–101.
5. Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа информационной деятельности: монография / А. В. Карпов; Государственная академия наук, Российская академия образования. Ярославль: Филигрань, 2021. 615 с.
6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Москва: Педагогика, 1983. Т. I. 392 с.

7. Мешкова Л. Н. Современная цифровая среда как средство социокультурного становления личности подростка // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке, 2021. Т. 10. № 4А. С. 23–32.
8. Млодик И. Ю. Приобщение к чуду, или Неруководство по детской психотерапии. 5-е изд. Москва: Генезис, 2021. 192 с.
9. Плешаков, В. А. Киберсоциализация человека: от от Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a / В. А. Плешаков. Москва: Прометей, 2012. 121 с.
10. Понукалина О. В. Детско-родительские отношения в контексте цифровизации повседневности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Социология. Политология, 2020. Т. 20. № 1. С. 18–22.
11. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Мотивация в структуре цифровой компетентности российских подростков // Национальный психологический журнал, 2017. №1(25). С. 3–14.
12. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Вишнева А. Е., Теславская О. И., Чигарькова С. В. Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие, Москва: 2022. 356 с.
13. Солдатова Г. У., Чигарькова С. В., Илюхина С. Н. Представления о реальном и виртуальном пространствах как часть актуальной картины мира подростков и родителей в цифровом обществе: возможности адаптации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология, 2022. Т. 12. № 3. С. 226–248.
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017–2016 года. URL: <http://www.coiisultaiit.iTi>.
15. Янак А. Л. Дети и родители в информационном пространстве: взаимодействие, риски и стратегии обеспечения безопасности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология, 2021. Т. 21. № 1. С. 64–71.
16. Johnson G., Puplampu K. A conceptual framework for understanding the effect of the Internet on child development: The ecological techno-subsystem // Canadian Journal of Learning and Technology, 2008. Vol. 34. P. 19–28.
17. Smith J., Hewitt B., Skrbiš Z. Digital socialization: young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood // Information, Communication & Society, 2015. Vol. 18. №. 9. P. 1022–1038.
18. Stornaiuolo A. Contexts of Digital Socialization: Studying Adolescents' Interactions on Social Network Sites // Human Development, 2017. Vol. 60. №. 5. P. 233–238.

Психологическое сопровождение эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста

Н. Ю. Литвинова, Я. П. Семенов, г. Владимир, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлена теоретическая часть проблемы эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста, где описаны различные подходы к пониманию эмоционального благополучия детей. Представлены результаты исследования, направленные на диагностику эмоционального неблагополучия.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, младший школьный возраст.

Проблема эмоционального благополучия ребенка младшего школьного возраста в последние годы все чаще оказывается объектом научных исследований в психологической науке. Под эмоциональным благополучием ребенка большинство ученых понимают проявление чувства уверенности, защищенности, способствующие нормальному развитию личности ребенка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям (Г. А. Урунтаева, И. М. Слободчиков, Л. А. Абрамян, М. И. Лисина, Т. А. Репина и др.).

Социальная ситуация развития личности современного ребенка не способствует формированию эмоционального благополучия: характеризуется напряженным ритмом жизни, эмоциональными перегрузками, проявлениями агрессии, раздражительности, эмоциональной несдержанности, носителями которых выступают взрослые, сверстники, СМИ, оказывает значительное влияние на эмоциональное состояние школьника.

Таким образом, с каждым годом увеличивается количество детей, имеющих отклонения в эмоциональной сфере. Следовательно, одной из приоритетных задач психолого-педагогического сопровождения младшего школьника является укрепление не только физического, но и психического здоровья, в том числе эмоционального благополучия.

Исследованием эмоционального благополучия младшего школьника занимались такие ученые как: Г. А. Урунтаева, И. М. Слободчиков, Л. А. Абрамян, М. И. Лисина, Т. А. Репина, А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, О. А. Шаграева, Г. Г. Филиппова, И. В. Дубровина, Н. В. Дмитриева и В. А. Труфакин. На данный момент разработка методической обеспеченности способов формирования эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста не является завершенной, и поэтому тема нашего исследования актуальна.

Цель исследования состоит в разработке коррекционной программы эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста.

Задачи:

1. Осуществить теоретико-методологический анализ литературы по теме исследования.
2. Провести эмпирическое исследование особенностей эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста.
3. Разработать коррекционную программу «Ты лучший».

Объект исследования: эмоциональная сфера личности младшего школьника.

Предмет исследования: уровни выраженности тревожности и враждебности ребенка младшего школьного возраста.

Гипотеза: Коррекционная программа «Ты лучший» будет эффективна для снижения уровня выраженности тревожности и враждебности ребенка младшего школьного возраста, с помощью применения следующих технологии: игротерапии и арттерапии.

В работе применялись следующие методы исследования: наблюдение; беседа; теста (проективная методика «Домики» Ореховой О.А.; опросник враждебности А. Басса – Э. Дарки, методика «Самочувствие, активность, настроение» (САН) В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, В. Б. Шарай, М. П. Мирошников).

Теоретико-методологической основой исследования стали практико-ориентированные исследования эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста А. Д. Кошелей и Г. Г. Филипповой, Л. А. Абрамян, М. И. Лисиной, Т. А. Репиной и др.

Базой исследования стала МБОУ СОШ № 34 г. Владимир. В исследовании принимали участие младших классов: 9 девочек, 8 мальчиков в возрасте 8-12 лет.

Реализация первой задачи. Авторы, исследующие проблему эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста сходятся во мнении о том, что это субъективная характеристика качественной оценки эмоционального состояния человека, самооценки, сформированности самоконтроля, установки на успех. Так же ученые единодушно определяют эмоциональное благополучие как устойчиво-положительное, комфортно – эмоциональное состояние ребенка, проявляющееся в позитивном отношении ребенка к миру, к сверстникам, положительной наполненности ежедневных переживаний, резистентности стрессу, развитию в соответствии с возрастными особенностями познавательной и эмоционально-волевой сфер [4].

Согласно данным исследований Л. А. Абрамян, М. И. Лисиной, Т. А. Репиной эмоциональное благополучие можно определить как устойчивое эмоционально-положительное самочувствие ребенка, основой которого является удовлетворение основных возрастных потребностей: как биологических, так и социальных. Показателями эмоционального благополучия младшего школьника являются нормальный уровень ситуативной и личностной тревоги, оптимальный уровень активности и работоспособности, возможность и готовность адекватно действовать в ситуациях учебной деятельности и других практических ежедневных ситуациях [2, 5, 4] (И. М. Слободчиков, Л. А. Абрамян, М. И. Лисиной, Т. А. Репиной, А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, О. А. Шаграева).

В контексте нашего исследования мы обращаем внимание на результаты исследования Г. Г. Филипповой (1990), которые раскрывают компоненты эмоционального благополучия и показатели.

К компонентам субъективного благополучия младшего школьника Г. Г. Филиппова относит: эмоцию удовольствия (неудовольствия) как содержание преимущественного фона настроения; переживание комфорта как отсутствия внешней угрозы или физического дискомфорта; переживание успеха (неуспеха) в достижении целей; переживание комфорта в присутствии других людей и ситуации взаимодействия с ними; переживание оценки другими результатов активности ребенка. Если эмоциональные компоненты развиваются в неблагоприятной среде, то можно говорить об эмоциональном неблагополучии ребенка [1].

К показателям эмоционального благополучия младшего школьного возраста Г. Г. Филиппова относит: позитивную самооценку, общее эмоциональное состояние в школе, удовлетворенность учебной деятельностью, возможность достижения положительных результатов и переживания собственного успеха, отношение к ситуации проверки знаний и оценки, удовлетворенность отношениями с учителем и взаимоотношениями в школьном коллективе.

Следуя вышеизложенному, мы придерживаемся точки зрения о том, что эмоциональное благополучие – это комфортно-эмоциональное состояние ребенка, которое является фундаментом того, как ребенок будет относиться к окружающему миру, как он будет переживать, эмоционально-волевой сферы ребенка и его отношение с окружающими. Для педагогов и психологов, работающих с детьми младшего школьного возраста, важно понимание значимости развития эмоционального благополучия ребенка. Без этого невозможно формирование мобильной, способной к социальной адаптации и направленной на самореализацию личности. Период школьного детства занимает определяющую роль в формировании данных умений, а значит должен быть представлен разнообразными формами работы, развивающими эмоциональный мир детей [3, 6].

Реализация второй задачи.

Результаты исследования. При исследовании самочувствия, активности и настроения испытуемых (САН, В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, В. Б. Шарай, М. П. Мирошников) выявлены следующие среднegrupповые результаты: уровень выраженности самочувствия составил $4,47 \pm 1,94$, что говорит о том, что в целом самочувствие испытуемых благоприятное, но находится на нижней границы нормы. В целом обучающиеся испытывают комфортность в физиологической и психологической составляющей. Среднegrupповой уровень выраженности настроения обучающихся составил $5,64 \pm 1,83$, что говорит о среднем уровне выраженности. Испытуемые в целом реагируют положительно на то или иное событие происходящее в школе или дома. Среднegrupповой уровень выраженности активности испытуемых составил $3,82 \pm 2,1$, что говорит о низком уровне выраженности. В процессе обучения в школе у обучающихся имеются трудности в усвоении учебной программы. У испытуемых наблюдается низкая мотивация к обучению.

У 29,41% испытуемых выявлен низкий уровень выраженности самочувствия и составил $2 \pm 0,7$, что говорит о том, что обучающиеся испытывают дискомфорт и эмоциональную напряженность. Таким испытуемым рекомендован отдых. У 35,29% испытуемых выявлен высокий уровень выраженности

самочувствия и составил $6,5 \pm 0,55$, что говорит о том, что обучающиеся испытывают комфортность в физиологической и психологической составляющей. У 17,64% испытуемых выявлен низкий уровень выраженности настроения и составил $2,33 \pm 0,57$, что говорит о том, что обучающиеся негативно реагируют на ситуации оценивания со стороны педагогов и сверстников. У 64,7% испытуемых выявлен высокий уровень выраженности настроения и составил $6,82 \pm 0,4$, что говорит о его благоприятном фоне. У 41,17% испытуемых выявлен низкий уровень выраженности активности и составил $1,71 \pm 0,95$, что говорит об усталости учащихся, и снижении потенциала психических процессов. У 23,52% испытуемых выявлен высокий уровень выраженности активности и составил $6,5 \pm 0,58$, что говорит о быстром темпе усвоения информации полученной в ходе урока.

При исследовании агрессивности и враждебности испытуемых (опросник состояния агрессии А. Баса – Э. Дарки в модификации Г. В. Резапкиной) выявлены следующие среднегрупповые результаты.

Уровень выраженности физической агрессии составил 3 ± 1 , что говорит о среднем уровне выраженности. При решении различных вопросов испытуемые не склонны применять физическую силу, они вежливые, уверенные и, скорее всего, не имеют негативного опыта общения с людьми, но в случае необходимости могут применить физическую силу.

Среднегрупповой уровень выраженности вербальной агрессии составил $2,9 \pm 1,3$, что говорит о низком уровне выраженности. Такой уровень вербальной агрессии говорит о том, что учащиеся сдерживают свою агрессию в словесном проявлении. Школьники не могут сказать какое-либо обидное слово никому из своего окружения.

Среднегрупповой уровень выраженности косвенной агрессии составил $3,058 \pm 0,89$, что говорит о среднем уровне выраженности. Учащиеся «не сбрасывают» свои эмоции посредством бессмысленных и разрушительных действий. Школьники применяют адаптивные способы «сброса» агрессии такие как занятия в спортивной секции, поход в кино, театр, техники дыхания.

Среднегрупповой уровень выраженности негативизма учащихся составил $2,88 \pm 0,99$, что говорит о низком уровне выраженности. Учащимся не нужно казаться всегда правыми, нет негативных установок по поводу общества в котором они находятся, нет никаких переживаний в том, что их как-либо подавляют, нет нужды в привлечении внимания.

Среднегрупповой уровень выраженности раздражения испытуемых составил $2,53 \pm 1,33$, что говорит о низком уровне выраженности. Обучающиеся не склонны демонстративно выражать недовольство ситуацией, выражаться язвительно, с помощью мимики показывать свое раздражение.

Среднегрупповой уровень выраженности подозрительности испытуемых составил $2,58 \pm 1,41$, что говорит о низком уровне выраженности. Обучающимся не свойственна подозрительность, но в некоторых ситуациях проявляет недоверие к компетентности сверстникам.

Среднегрупповой уровень выраженности обидчивости испытуемых составил $3,82 \pm 1,38$, что говорит о среднем уровне выраженности с тенденцией к завышению. Если обучающиеся обижаются на сверстников, то их обиды детерминированы индивидуальными особенностями восприятия. Вместе с этим следует отметить, что у них не проявляются желания кого-либо как-то унижить или отомстить.

У 29,41% испытуемых был выявлен высокий уровень выраженности физической агрессии и составил $4,2 \pm 0,44$. Это говорит о том, что учащиеся склонны проявлять физическую силу в отношении других людей при решении значимых для себя вопросов. У 23,52% (4 человека) испытуемых был выявлен низкий уровень физической агрессии и составил $1,74 \pm 0,5$, что говорит о том, что данные обучающиеся не используют физическую силу в решении каких-либо волнующих их вопросов.

У 35,29% испытуемых выявлен низкий уровень выраженности вербальной агрессии и составил $1,5 \pm 0,55$, что говорит о том, что учащиеся не проявляют и возможно сдерживают проявление агрессии в словесной форме. Они не способны оскорбить или унижить постороннего человека. У 29,41% (5 человек) испытуемых выявлен высокий уровень выраженности вербальной агрессии и составил $4,4 \pm 0,55$, что говорит о том, что эти обучающиеся способны оскорбить, накричать или унижить окружающих их людей.

17,64% испытуемых обнаружили низкий уровень выраженности косвенной агрессии и составил $1,66 \pm 0,58$, что может говорить о том, что учащиеся придерживаются импрессивного способа переживания эмоций. У 23,52% испытуемых выявлен высокий уровень выраженности косвенной агрессии и составил $4,25 \pm 0,5$, что говорит о том, что учащиеся «сбрасывают» свои эмоции посредством бессмысленных и разрушительных действий (удары по стене, удары самого себя и так далее).

У 23,52% испытуемых выявлен низкий уровень выраженности негативизма и составил $1,5 \pm 0,58$, что говорит о том, что учащиеся выполняют то или иное действие, о котором его попросят, если это не противоречит его взглядам. У 17,64% испытуемых выявлен высокий уровень выраженности негативизма

и составил $4,33 \pm 0,58$, что говорит о том, что эти учащиеся часто проявляют сопротивление какому-либо воздействию, привлекают к себе внимание.

У 47,06% испытуемых выявлен низкий уровень выраженности раздражительности и составил $1,37 \pm 0,52$, что говорит о том, что эти обучающиеся комфортны и эмоционально стабильны. У 17,64% испытуемых выявлен высокий уровень выраженности раздражительности и составил $4,66 \pm 0,58$, что говорит о том, что они не обладают эмоциональной саморегуляцией, коммуникативные навыки сформированы на низком уровне.

У 52,94% испытуемых выявлен низкий уровень выраженности подозрительности и составил $1,44 \pm 0,53$, что говорит о том, что обучающиеся ориентированы на сотрудничество в общении со сверстниками. У 29,41% испытуемых выявлен высокий уровень выраженности подозрительности и составил $4,4 \pm 0,55$, что говорит о том, что обучающиеся думают о том, что окружающие его люди постоянно хотят нанести какой-либо вред ему, очень осторожны и недоверчивы.

У 23,52% испытуемых выявлен низкий уровень выраженности обиды и составил $1,75 \pm 0,5$, что говорит о том, что обучающиеся не завидуют, не ненавидят окружающих, они проявляют позитивное мышление в общении с другими и восприятии жизнедеятельности в целом. У 64,7% испытуемых выявлен высокий уровень выраженности обиды и составил $4,73 \pm 0,47$, что говорит о том, что учащиеся неоправданно и постоянно обижаются на окружающих. Они проявляют зависть, открытую враждебность к сверстникам и настроены на стиль конкурентный стиль общения.

При исследовании дифференциации эмоций, инверсии и амбивалентности эмоций («Домики» О. А. Ореховой) получены следующие результаты. Выявлена эмоциональная инверсия, потенциальная агрессия в межличностном взаимодействии однозначно сопряжена с высоким уровнем тревожности.

Эмоциональная инверсия обнаружена у 23,53% испытуемых. Сочетание амбивалентности эмоциональной инверсии выявлено у 35,29% испытуемых. В целом, эмоциональная инверсия (и одиночно, и в сочетании с амбивалентностью) присутствует у 58,82% испытуемых.

Таким образом, обобщая результаты исследования, целесообразно сформулировать следующие выводы: дети в данной эмпирической базе исследования имеют высокие уровни одного или нескольких уровней агрессивности, обладают низким уровнем самочувствия, настроения и активности, и обладают амбивалентностью и инверсией эмоций. В ходе наблюдения у таких детей было отмечено наличие трудностей налаживания контактов со сверстниками и взрослыми людьми, низкая оценка себя и своих возможностей. Для того чтобы в жизни детей не закрепилось такое поведение необходимо провести коррекционную программу.

По результатам эмпирического исследования мы предлагаем коррекционную программу. Коррекционная программа «Ты лучший» направлена на формирование эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста.

Практические задачи коррекционной программы:

1. Сформировать умение ребенка положительно оценивать себя;
2. Научить ребенка стратегии межличностного общения;
3. Научить ребенка правильно и безбоязненно переживать эмоции;
4. Закрепить в сознании ребенка установку успешности;
5. Научить ребенка способам мышечной/телесной релаксации.

Ожидаемые результаты коррекционной программы:

1. Позитивная самооценка.
2. Развитие уверенности ребенка в себе.
3. Обретение ребенком опыта адаптироваться к новым ситуациям и людям, а также находить общий язык с окружающими.
4. Формирование положительного образа окружающего мира.

Практическая значимость исследования состоит в том, что на основе полученных результатов была разработана программа психолого-педагогической коррекции эмоционального неблагополучия детей младшего школьного возраста. Материалы исследования и выводы могут быть использованы для оптимизации педагогического процесса в начальной школе.

Литература

1. Бефани А. А. Эмоциональный компонент психологического благополучия личности: эвдемонистический подход. Санкт-Петербург: Астропринт, 2012. 332 с.

2. Вологодина К. А. Теоретические подходы к исследованию эмоционального благополучия в современной психологии. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2013. 184 с.
3. Кошелева А. Д., Перегуда В. И., Шаграева О. А. Эмоциональное развитие дошкольников: учебное пособие. Москва: Академия, 2003. 168 с.
4. Никулина Д. С. Подходы к определению эмоционального благополучия // Известия Южного Федерального Университета. Технические науки, 2008. № 6. С. 73–76.
5. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии. Москва: Издательство «Владос», 1995. 296 с.
6. Эриксон Э. Детство и общество. Москва, 2001. 200 с.

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте гидрореабилитации

С. З.к. Ибрагимова, А. А. Карпов, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Ключевым фактором нормального психического развития является взаимодействие эмоциональной и поведенческой сфер личности ребенка. У детей с ограниченными возможностями здоровья имеется ряд психических и психологических особенностей, мешающих успешной социализации и общению. Показано, что оптимальным способом регуляции отклонений в поведении у детей с нарушенным онтогенезом может выступать рассмотренная в статье система гидрореабилитации, воздействующая в условиях и средствами водной среды. Применяемые дыхательные и ритмические упражнения способствуют коррекции психомоторного развития. Вода оказывает мягкое массирующее действие на рецепторы кожи, что способствует развитию тактильной системы. В статье раскрыто понятие «гидрореабилитация», ее положительное влияние на физическое, психическое и психологическое развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в процессе по передаче и усвоению накопленного опыта взаимоотношений специалиста и лица с ОВЗ.

Ключевые слова: психическое развитие детей с ОВЗ, развитие личности, регуляция поведения, гидрореабилитация, социализация детей с ОВЗ, коммуникативные трудности, коммуникативные навыки.

Личность – набор свойственных индивидууму представлений, установок и способов взаимодействия с другими людьми [2]. Именно такое определение Г. Крайг дает в своей книге «Психология развития». Начиная с младенческого возраста, дети узнают и ассимилируют установки и стандарты поведения в виде законов, норм и ценностей общества, как формальных, так и неписанных. Развитие личностных характеристик заключается в приобретении относительно стабильных и устойчивых черт собственной личности.

В процессе формирования личности ребенка именно во взаимодействии эмоциональной и поведенческой сфер заключается нормальное психическое и психологическое развитие [6]. Внутренние составляющие поведения: мотивация и целеполагание, когнитивная переработка, эмоциональные реакции, процессы саморегуляции.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) – лица, имеющие ряд физических и (или) психических недостатков, препятствующих их успешной социализации [8]. К особенностям коммуникации детей данной группы относится отсутствие или снижение желания вступить в контакт с участниками педагогического и психологического взаимодействия, трудности выражения своих потребностей и эмоций, ряд речевых нарушений, проявляющихся в недостатках фонетической, фонематической, лексико-грамматической стороны речи, отсутствие связной речи. При этом данные проявления очень часто подкрепляются «угадыванием» потребностей детей со стороны родителей, «исполнением желаний» по первому требованию без предварительного словесного обоснования своей потребности. Также коммуникативные качества детей с ограниченными возможностями здоровья характеризуются трудностями употребляемых невербальных средств, особенно при нарушениях зрения, поскольку восприятие реакции собеседника затруднено; односложными ответами и «безадресными» многократными обращениями к участникам общения. Одним из главных условий успешной коррекции и профилактики коммуникативных трудностей является активное включение индивида в различные виды деятельности.

У лиц с ОВЗ нарушенными оказываются не центральные функции, обеспечивающие адекватное функционирование психической деятельности, а периферические – сенсорные и моторные – функции, обеспечивающие взаимодействие субъекта с миром, инструментальную организацию его предметно-практической деятельности [3]. Эти нарушения могут оказывать существенное влияние на развитие в целом. Регуляция поведения, а значит и процесс социализации у детей с ОВЗ, включающих детей с нарушениями слуха; зрения; речи; интеллекта; задержкой психического развития; опорно-двигательного аппарата; расстройствами аутистического спектра; множественными нарушениями; имеет ряд трудностей. У детей с нарушенным развитием отмечается низкая продолжительность концентрации; отсутствие или снижение личной вовлеченности к целенаправленной деятельности; трудности с выполнением многоступенчатых и сложных инструкций; низкий уровень мотивации и саморегуляции.

В качестве основного приема регуляции отклонений в поведении детей с нарушенным развитием выступает создание специально организованной среды и соответствующих условий. Занятия физической культурой (применимо к лицам с ОВЗ – адаптивной) – процесс, при котором в результате многократной, постоянно повышающейся физической нагрузки в организме человека наступают положительные функциональные биохимические и структурные изменения, что приводит к повышению его адаптационных возможностей. Это особенно важно для людей с ограниченными возможностями здоровья. В целом, вся проводимая работа должна исключать возникновение негативных впечатлений; создавать стимулы, побуждающие к выполнению действий.

В соответствии с вышеупомянутыми трудностями и с целью регуляции поведения у детей с ОВЗ целесообразно использовать специально организованные занятия по гидрореабилитации в бассейне по 2–3 раза в неделю в дневное время длительностью 30–45 мин в группах по 4–6 человек (различные категории с ОВЗ).

Таблица 1

Использование физических свойств воды в гидрореабилитации в соответствии с задачами физической реабилитации

№ п/п	<i>Задачи физической реабилитации</i>	<i>Гидрореабилитация</i>
1.	Нормализация деятельности кардиореспираторной системы	а) сила выталкивания б) гидростатическое давление в) теплопроводность
2.	Нормализация мышечного тонуса	а) сила выталкивания б) гидростатическое давление в) лобовое сопротивление в) вязкость
3.	Тренировка вестибулярного аппарата, координации движений	а) сила выталкивания б) турбулентность
4.	Освоение двигательных навыков и их совершенствование	а) сила выталкивания б) сила сопротивления

В целях профилактики быстрого переутомления первое занятие не должно превышать 20–25 минут. Во время нахождения в воде ребенок должен быть вовлечен в процесс и выполнение заданий, так как ожидание и «бездействие» в воде ведёт к снижению интереса и переохлаждению. Структура реабилитационного занятия в бассейне строится по классической схеме.

Оно начинается с подготовительной части, где детям предлагается выполнить упражнения у опоры, а также с применением вспомогательных плавательных средств. Оптимальное количество упражнений – 8–10. В ходе выполнения отмечается сниженная вероятность мышечного напряжения, поскольку задаётся умеренный темп и индивидуальная амплитуда для каждого участника специально организованных занятий.

В основную часть входит строго дозированное плавание, обучающим моментом которого является согласование дыхания и движений в воде. Если у воспитанника отсутствуют элементарные навыки плавания, то проводятся обучающие занятия «на суше».

В заключительную часть всегда входят релаксационные упражнения с целью снятия напряжения мышц плечевого пояса. Чаще всего пловцы занимают горизонтальное положение в воде, либо совершают легкие амплитудные движения конечностями.

При организации занятий в ходе гидрореабилитации важно учитывать ряд принципов и правил:

В первую очередь, представленная система направлена на восстановление нарушенной функции, улучшения повседневной активности и повышения уровня физической подготовки воспитанников.

Любые контакты и действия, направленные на детей, должны сопровождаться речевой инструкцией. Также важно сохранять визуальный и эмоциональный контакт в соответствии с их особенностями восприятия.

Построение системы упражнений с учетом зоны ближайшего развития и дифференцированного подхода.

Работа с методическим материалом и инвентарем должна соответствовать поставленной задаче и психофизическим возможностям детей.

Важной составляющей частью системы гидрореабилитации является постоянная разъяснительная работа с родителями воспитанников о необходимости непрерывных и систематических занятий.

Некоторые воспитанники со статусом ОВЗ не всегда могут контролировать свое тело и эмоционально-психическое состояние (припадки, судороги, частичный паралич, обмороки, нервозность). Недосмотр за обучаемым в данной ситуации может свести на нет весь процесс обучения, вызвать стресс, травму, оказать серьезное негативное воздействие на обучение всей группы в целом (в открытых водоемах даже представлять угрозу для жизни).

Таблица 2

Основные факторы, оказывающие серьезное негативное влияние на обучение плаванию инвалидов в бассейне, и возможные методы их преодоления

<i>Фактор, вызывающий стресс</i>	<i>Методы борьбы со стрессом</i>
Общее волнение, боязнь незнакомой обстановки	Позитивная и конструктивна атмосфера в группе, полная и понятная информация о занятии
Стеснение собственного тела	Использование полотенца, халата, перемещение группами
Несоответствующая обувь, снаряжение	Заблаговременный инструктаж, проверка
Отсутствие навыка входа в воду	Наличие страхующего на бортике бассейна и в воде
Дискомфорт прохладной воды	Поддержание достаточного уровня физической активности
Беспокойство при потере внимания обучающего	Достаточное количество помощников, правильное размещение обучаемых
Боязнь потери устойчивости, падения в мелкой воде	Контроль над правильным положением при выполнении упражнения
Неожиданное попадание воды на лицо	Упражнение «умывание»
Дайвинг-рефлекс млекопитающих (брадикардия)	Упражнение «умывание», плескание воды в лицо
Попадание воды в уши	Инструктаж, указание способов устранения
Попадание воды в нос	Обучению контролю верхних дыхательных путей, использование зажимов
Попадание воды в глаза	Инструктаж, очки
Возможная потеря устойчивости при выполнении упражнения	Тактильный контроль помощника
Потеря опоры	Непосредственный контроль инструктора
Отсутствие опоры	Непосредственный контроль инструктора
Охлаждение	Поддержание активности, перерыв с горячим душем
Сильный шумовой фон	Выбор места и времени проведения занятий
Общее волнение, боязнь незнакомой обстановки	Позитивная и конструктивна атмосфера в группе, полная и понятная информация о занятии

<i>Фактор, вызывающий стресс</i>	<i>Методы борьбы со стрессом</i>
Стеснение собственного тела	Использование полотенца, халата, перемещение группами
Несоответствующая обувь, снаряжение	Заблаговременный инструктаж, проверка
Отсутствие навыка входа в воду	Наличие страхующего на бортике бассейна и в воде
Дискомфорт прохладной воды	Поддержание достаточного уровня физической активности
Беспокойство при потере внимания обучающего	Достаточное количество помощников, правильное размещение обучаемых
Боязнь потери устойчивости, падения в мелкой воде	Контроль над правильным положением при выполнении упражнения
Неожиданное попадание воды на лицо	Упражнение «умывание»
Дайвинг-рефлекс млекопитающих (брадикардия)	Упражнение «умывание», плескание воды в лицо
Попадание воды в уши	Инструктаж, указание способов устранения
Попадание воды в нос	Обучению контролю верхних дыхательных путей, использование зажимов
Попадание воды в глаза	Инструктаж, очки
Возможная потеря устойчивости при выполнении упражнения	Тактильный контроль помощника
Потеря опоры	Непосредственный контроль инструктора
Отсутствие опоры	Непосредственный контроль инструктора
Охлаждение	Поддержание активности, перерыв с горячим душем
Сильный шумовой фон	Выбор места и времени проведения занятий

В результате регулярных занятий гидрореабилитацией увеличивается сила и подвижность нервных процессов в коре больших полушарий, повышается пластичность нервных процессов, ребенок становится более уравновешенным и спокойным [1]. Водная реабилитация отражает процесс взаимоотношения человека и водной среды. Она так же обеспечивает формирование и воспитание личности, способной к саморазвитию, самоопределению и дальнейшему самосовершенствованию ее духовных, двигательных и интеллектуальных возможностей, имеющихся в определенный возрастной период.

При возникновении научного интереса оценить уровень развития поведенческой сферы у детей с ОВЗ, можно определить следующие параметры – поведенческие индикаторы: способность следовать инструкции и соблюдать ее; уровень концентрации и устойчивости внимания; вовлеченность в процесс деятельности.

Психологическая подготовка в рамках гидрореабилитации способствует развитию психологических черт личности; воспитанию моральных качеств и разнообразных интересов, необходимой мотивации и т. д. Личностные ресурсы саморегуляции – одни из главных ресурсов компенсации ограниченных возможностей здоровья [3]. Успешность коррекционного воздействия зависит от того, насколько среда будет поддерживать развитие и предоставлять необходимые ресурсы, и от того, насколько индивид

окажется готов, мотивирован и способен к приложению интенсивных усилий для ответа на вызовы социальной и индивидуальной ситуации развития.

Литература

1. Волкова Е. А., Плаксин А. Н., Федорова П. С. Гидрореабилитация лиц с ограниченными умственными возможностями: методические материалы Ярославль, 2016. 28 с.
2. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 944 с.
3. Леонтьев Д. А. Развитие личности в норме и в затрудненных
4. Культурно-историческая психология, 2014. Т. 10. №3. С. 97–106.
5. Мосунов Д. Ф. Гидрореабилитация. Москва: Адаптивная физическая культура, 2000. 38 с.
6. Мосунов Д. Ф., Сазыкин В. Г. Преодоление критических ситуаций при обучении плаванию ребенка – инвалида: учебно-методическое пособие Москва: Советский спорт, 2002. 152 с.
7. Наркевич В. В. Отношение к игрушке у детей дошкольного возраста в зависимости от их эмоционального развития и типа привязанности к матери // Психологическая наука и образование, 2008. Т. 13. №3. С. 81–90.
8. Частные методики адаптивной физической культуры: учебное пособие / Под ред. Л. В. Шапковой. Москва: Советский спорт, 2003. 464 с.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017–2016 года. URL: <http://www.coiisultaiit.iTi>.

Мотивация и склонность к риску подростков-геймеров

А. А. Волченкова, А. Л. Мухитова, г. Ярославль, Российская Федерация

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (РНФ) № 21-18-00039, <https://rscf.ru/project/21-18-00039/>

Аннотация. Мотивационные особенности подростков-геймеров – актуальная область исследований, поскольку распространенность гейминга очень широка и продолжает расти. В настоящей статье представлен теоретический анализ и его эмпирические результаты исследования мотивации и склонности к риску подростков-геймеров. Описаны взаимосвязи мотивационных и психологических особенностей подростков, играющих в компьютерные игры и подростков, предпочитающих телефонные игры; между исследуемыми группами установлены различия.

Ключевые слова: цифровизация, подростки-геймеры, мотивация, склонность к риску, телефонные игры, компьютерные игры.

Введение. Социальная ситуация развития подростка в современном обществе во многом отличается от тех условий, в которых подросток развивался в недавнем прошлом. За последнее десятилетие значительно расширились возможности информационной среды, и, следовательно, изменились условия развития подростков. Неотъемлемой частью социальной ситуации развития подростка стал Интернет [4]. Опрос Фонда развития Интернета, проведенный в Москве, показал, что не пользуются Интернетом лишь 1–2% опрошенных школьников РФ [9]. Аналогичный опрос был проведен в разных населенных пунктах России, по данным которого каждый восьмой российский подросток (в возрасте 14–17 лет) «живет» в Интернете [7, 8].

Вопрос о применении норм доцифрового детства к современному ребенку стоит особенно остро в настоящее время. В цифровом обществе понятие нормы динамично и не константно. Действительно, изменившаяся социальная ситуация развития человека требует пересмотреть взгляды на процессы социализации, способствующие адаптации в технологически насыщенном, стремительно и постоянно трансформирующемся обществе.

Современные подростки не просто пользуются Интернетом, а фактически живут в новой реальности, в которой виртуальные площадки стали «естественным социальным ландшафтом» [10]. Предпочтения в выборе игр очень разнообразны. Подростки в большей степени выбирают компьютерные игры приключенческих жанров. В действительности это свидетельствует о том, что им свойственны уход в виртуальную реальность для того, чтобы создать свой идеальный мир, персонажей и, таким образом, решить некоторые личностные задачи, удовлетворить потребность и получить удовольствие от самого процесса прохождения игры.

Анализ литературы по проблемам киберпсихологии позволил установить [3, 5, 6], что подростки предпочитают телефонные игры жанра песочница (sandbox), в которой каждый может построить свою локацию и пригласить туда гостей. Данная игра отвечает возрастным особенностям мотивации цифровых подростков – мгновенный ответ, на мгновенный запрос.

Теоретический анализ современных исследований по киберпсихологии, педагогической психологии, а также наблюдение за подростками позволили сформулировать *исследовательскую задачу* настоящей статьи, которая заключается в необходимости изучения психологических особенностей мотивации и склонности к риску подростков-геймеров. Данная задача обуславливается потребностью практики в том, что эффективность разрабатываемых мероприятий в области профилактики компьютерной игровой аддикции во многом зависит от учета личности подростка-геймера.

Основной *целью* данной статьи явилось выявление и описание характера взаимосвязи мотивации и склонности к риску у подростков, играющих в компьютерные и телефонные игры.

Выборочную совокупность составили школьники 7 классов (возраст 12-14 лет). Эмпирической базой исследования выступили следующие образовательные организации – МОУ СШ №25 г. Ярославля, МОУ Гимназия г. Нерехты, МОУ Любимская СОШ, МОУ СШ №58. Всего в исследовании принимали участие 103 школьника.

В методический блок исследования вошли: методика степени готовности к риску (А. М. Шуберта), методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач (Т. Элерса), методика диагностики личности на мотивацию к достижению успеха (Т. Элерса), тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьева), экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатовой), томский опросник ригидности (Г. В. Залевского).

В соответствии с *результатами*, полученными по предпочитаемым подростками играм, все испытуемые сначала были разделены на две группы. В группу I вошли испытуемые, которые предпочитают компьютерные игры, в группу II – испытуемые, которые предпочитают игры на мобильном устройстве.

Всего было получено два блока результатов, которые соответствуют этапам статистической обработки. Таковыми стали:

1. *Выявление взаимосвязей путем проведения корреляционного анализа.* В ходе статистической обработки данных применялся корреляционный анализ, который имел своей целью определение характера и силы связи между исследуемыми параметрами. Анализируя кореллограмму (рис.1) мотивационных особенностей подростков, которые составили группу I (участники исследования, предпочитающие компьютерные игры), мы видим наличие определенных взаимосвязей, обсудим наиболее значимые, с нашей точки зрения, из них.

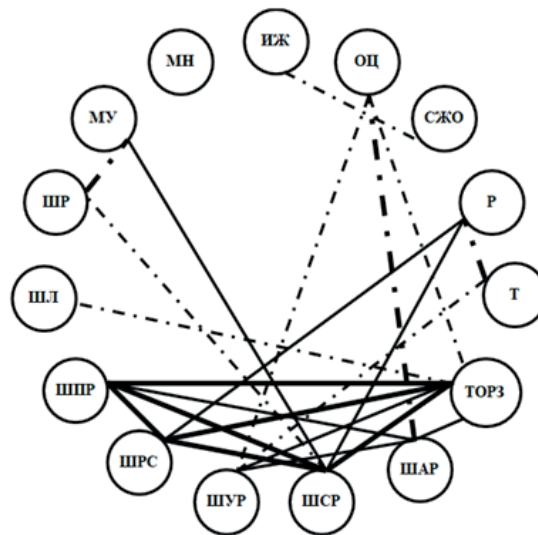


Рис. 1. Корреллограмма мотивационных особенностей подростков группы I.

Корреляции обозначены по мере убывания жирности: жирной линией обозначены корреляции, значимые при $p \leq 0,01$; полужирной линией – при $p \leq 0,05$; тонкой линией – при $p \leq 0,1$. Пунктирные линии – отрицательные корреляции аналогичных уровней значимости.

Установлена сильная отрицательная взаимосвязь между средними показателями готовности к риску и средними показателями толерантности ($r = -0,42$ $p < 0,002$). То есть, чем сильнее подростки готовы пойти на риск, тем менее важным для них становится достоинство другого человека. Рискуя, подростки готовы забыть справедливой оценке своих поступков и поступков других людей. Также, чем меньше подростки готовы рисковать, тем более внимательно и терпеливо они относятся к особенностям других людей.

Обнаружена сильная отрицательная взаимосвязь между показателями мотивации к успеху и показателями шкалы реальности ($r = -0,514$ $p < 0,005$). При сильном желании достичь успеха подростки в своих ответах скорее будут исходить из своего опыта, то есть, результаты будут более достоверны. Если же подростки не будут замотивированы на успех, то в своих ответах они будут в большей степени исходить из некоторых предположений, что не может вызывать большого доверия.

Анализируя психологические особенности подростков, которые составили группу II (участники исследования, предпочитающие телефонные игры), мы видим наличие определенных взаимосвязей, обсудим их далее (рис. 2):

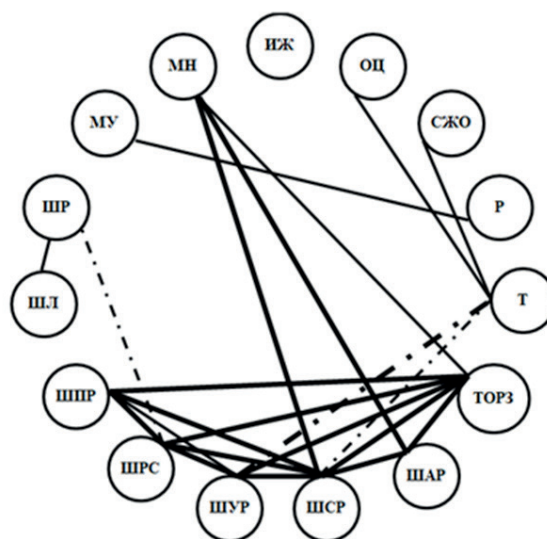


Рис. 2. Коррелограмма мотивационных особенностей подростков группы II. Обозначения, как на рисунке 1.

Обнаружена положительная связь между готовностью к риску и мотиваций к успеху ($r=0,306$ $p<0,032$). То есть, данный результат свидетельствует о том, что подростки готовы выходить за грань своего комфорта, готовы рискнуть ради успеха на пути к решению той или иной задачи. Они могут поставить все на кон ради того, чтобы получить результат.

Также корреляционный анализ установил наличие сильной положительной связи между уровнем мотивации избегания неудач и уровнем актуальной ригидности ($r=0,385$ $p<0,006$). То есть, подростки, которые опасаются поражений скорее будут не способны при объективной необходимости изменить мнение, установку, мотивы, модус переживаний.

2. Выявление различий путем применения процедуры дисперсионного анализа. Результаты дисперсионного анализа обнаружили, что между исследуемыми группами подростков, предпочитающих компьютерные игры и подростков, предпочитающих телефонные игры обнаружены статистически значимые различия по параметру «мотивация к достижению успеха» ($F=2,225$, $p<0,05$). У подростков, предпочитающих компьютерные игры мотивация к достижению успеха выше, чем у подростков, предпочитающих телефонные игры. Данный факт можно объяснить тем, что мир подростка, играющего в компьютерные игры, находится в основном в виртуальной среде. Такие подростки проживают свою жизнь в игре. Для них игра является уникальной возможностью попробовать себя в самых разных ситуациях и дает опыт взаимодействия с другими людьми. Такие подростки нацелены на успех любыми способами, ведь в игре они создают лучшую версию самого себя. Все достижения, недоступные подростку в реальной жизни, можно получить в игре. Следовательно, игра является, своего рода, самоутверждением и самореализацией, достижением вершин, недоступных в реальном мире. Пользователи телефонных игр, скорее проводят время за игрой с целью получения удовольствия, отдыха и общения.

А также, обнаружены различия по параметру «готовность к риску» ($F=8,351$, $p<0,05$). У подростков, предпочитающих компьютерные игры готовность к риску выше, чем у подростков, предпочитающих телефонные игры. Данный факт можно объяснить тем, что виртуальный мир, который создают пользователи компьютерных игр, постоянно улучшается за счет прохождения уровней, достижения навыков и получения наград. Так как, такие подростки придают большое значение миру, который они создают в виртуальной среде, они готовы пойти на любой риск, чтобы достичь определенного уровня и титула в игре. Для них риски, которые грозят их персонажам, переносятся на саму личность подростка. Такие пользователи чувствуют угрозу, своей личности, идя на риск, т.к. они отождествляют себя с персонажем игры. Как правило, за высокий риск игрок получает высокую награду, поэтому игроки идут на все, чтобы повысить свой статус в игре. Пользователи телефонных игр, в основном, не отождествляют себя с персонажем игры, поэтому они менее готовы к риску, чем пользователи компьютерных игр.

Таким образом, теоретический анализ подходов к исследованию социально-психологических особенностей позволил установить что:

– в новой стремительно изменяющейся для подростка ситуации, он часто теряет в ней ориентировку, при встрече с трудностями у подростка возникает сильное чувство противодействия, подросткам

свойственно бурное проявление своих чувств, при рассмотрении психического статуса подростка обращает на себя внимание, конфликтность и напряженность ситуаций развития. Все это является предпосылками трудностей подросткового возраста;

– компьютерные игры являются полноценной сферой жизни подростков, постепенно догоняющей по важности учебу, спорт или хобби. В играх подростки отдыхают, общаются, приобретают социальные и когнитивные навыки. Игры становятся одним из «учебников жизни», частью культурной среды, формирующей личность [1]. Поэтому тщательное изучение тех смыслов и ценностей, которые несет игра, и тех средств и способов, которыми игра воздействует на пользователя, является крайне важной задачей психологии;

– увлеченность онлайн-играми можно рассматривать как бегство от реальности. Подросток не может удовлетворить свои потребности в реальной жизни, поэтому ищет различные способы реализации познавательных мотивов в виртуальном мире [2]. Поэтому активно исследуется проблема связи игровой активности с дисфункциональностью детско-родительских отношений и нарушениями взаимодействия со сверстниками.

В результате проведенного исследования мы установили, что цифровая реальность значительно влияет на социально-психологические особенности подростков. В ходе исследования также было установлено, что для пользователей компьютерных игр, виртуальный мир является наиболее значимым, чем для пользователей мобильных игр. Мы можем сделать вывод о том, что компьютерные и телефонные игры несут разную значимость для подростков. Пользователями телефонных игр движет мотив получения удовольствия от времени, проведенного в игре. Пользователями компьютерных игр движет мотив самореализации, которой он не может достичь с реальной жизни. Таким образом, такие подростки больше склонны к риску и мотивация у них направлена на успех.

Наше предположение о том, что цифровая реальность влияет на мотивацию и готовность к риску подростков, подтвердилась частично. Действительно, компьютерные и телефонные игры влияют на мотивацию подростков. В игре они могут актуализировать свои потребности в успехе, общении, статусе, одобрении и т.д. Для подростков актуальным являются мотивы общения, социализации и самоутверждения. Таким образом, в игре подросток может осуществить личные актуальные мотивы без претензий взрослых и других факторов, выказывающих осуждение со стороны общества. Однако средние значения показали, что подростки-геймеры имеют умеренный уровень готовности к риску.

В целом результаты проведенного исследования, позволяют предположить, что продолжение исследования является перспективным и необходимым в современной действительности.

Литература

1. Аветисова А. А., Войскунский А. Е. Игровая деятельность посредством компьютерных технологий: основные направления исследования // Вопросы информатизации образования, 2006. Вып. 4. URL: http://www.npstoik.ru/vio/inside.php?ind=articles&article_key=107.
2. Белинская Е. П., Психология Интернет-коммуникации: учебное пособие / Москва: МПСУ: Воронеж: МОДЭК, 2013.
3. Войскунский А.Е. Психология и Интернет. Москва: Акрополь, 2010. 439 с.
4. Войскунский А. Е., Аветисова А. А. «За» и «против» компьютерных игр // Игра, обучение и Интернет. Москва: Некоммерческое партнерство «Современные технологии в образовании и культуре», 2006. С. 5–15.
5. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности. Культурно-историческая психология, 2020. № 1(4). С. 87–97.
6. Солдатова Г. У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность: монография / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик. Москва: Смысл, 2017. 375 с.
7. Jansz J., The Emotional Appeal of Violent Video Games for Adolescent Males, Communication Theory, 2005. Vol.15. № 3. P. 219–241.
8. Schutter B. D. Never too old to play: The appeal of digital games to an older audience // Games and Culture, 2011. Т. 6 . № 2. P. 155–170.
9. Sparrow B., Liu, J., Wegner D. M. Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. Science, 2011. № 333(6043). P. 776–778.
10. Tapscott D. Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World / D. Tapscott. McGraw-Hill, 2008. 384 p.

Психологическая коррекция страхов детей младшего школьного возраста

Т. А. Тимофи, г. Владимир, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлены взгляды на причины возникновения страха, как одной из наиболее опасных эмоций. Представлены результаты эмпирического исследования, которое позволяет выявить природу страхов в младшем школьном возрасте и его специфику, а также по полученным результатам был составлен психологический профиль 8-9 летнего ребенка, который испытывает большое количество страхов. Было выявлено, что для таких детей характерны такие черты как пугливость, напряженность, неуверенность в себе. У них наблюдается неадекватная самооценка, трудность в налаживании контактов со сверстниками и взрослыми людьми.

Ключевые слова: тревожность, страхи, младший школьник, эмоциональное благополучие, самооценка.

Актуальность исследований страхов в младшем школьном возрасте обусловлена постоянным вниманием психологической науки к этой проблеме. В современном мире отмечается тенденция к увеличению количества детей, которые испытывают множество страхов ежедневно. Причина этого заключается в индивидуальных особенностях детей, а также в наличии личностной неопределенности и беспокойства значительной части взрослого населения, переживающих большое количество стрессов, явную невротизацию, тревогу, в связи с отсутствием уверенности в безопасности.

В связи с нарастающей актуальностью данной проблемы ей уделяется большое внимание в психологической и педагогической науках. Свои работы проблематике детских страхов посвятили отечественные ученые: А. И. Захаров, М. А. Панфилова, Р. В. Овчарова, Ю. Л. Неймер, Е. Г. Спиваковская, зарубежные ученые Д. Боулби, М. Рэчмен, Т. Черсворт, Дж. Грэй, С. Томпкинс, Г. Рейнгольд. Все отмечают, что детские страхи, закрепленные в психике человека в раннем возрасте, могут сказаться негативно на дальнейшем психологическом и эмоциональном развитии. Если в детстве человек не научился преодолевать свои страхи, то это может привести к нарушению отношений с окружающими, увеличению неуправляемости и агрессивности, бессоннице, снижению эмоциональной стабильности, появлению депрессивных состояний, психическим и речевым нарушениям. Большое количество страхов может снижать гибкость мышления и восприятия, повышать предчувствия, вызывать сомнения и уменьшать познавательную активность.

Рассмотрев многообразие подходов к пониманию страха, в нашем исследовании, в связи с особенностями младшего школьного возраста, мы опираемся на современные исследования А. И. Захарова, в работах которого находит отражение проблема страхов детей младшего школьного возраста. А. И. Захаров страх понимает, как аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни, самочувствия и благополучия. В своих исследованиях он подчеркивает, что само чувство страха появляется произвольно, помимо воли ребенка, и сопровождается выраженным чувством волнения, беспокойства или ужаса [1-3].

Согласно взглядам А. И. Захарова, младший школьный возраст является периодом перехода от инстинктивных к социально-опосредованным страхам, которые в дальнейшем, а именно в подростковом возрасте модифицируются уже в социальные страхи, которые дети воспринимают как угрозу собственному благополучию в контексте отношений с окружающим миром [4, 5].

Причины возникновения страхов в младшем школьном возрасте рассматриваются на трех уровнях социализации:

1. Первый уровень социализации – семья. Формирование страхов происходит из-за недостаточной удовлетворенности потребностей ребенка, в том числе из-за отсутствия позитивных отношений с родителями.

2. Второй уровень социализации – школа. Факторами, влияющими на появление страхов, служат негативные отношения ровесников к ребенку, высмеивание недостатков и насмешки с их стороны или отсутствие общения вообще, преобладание критики над похвалой и разлука с объектом привязанности.

3. Третий уровень социализации – мезосреда. Страхи у детей могут быть вызваны негативным опытом, стихийными бедствиями, военными действиями, а также просмотром телепередач с устрашающим содержанием.

Цель исследования: разработать программу психолого-педагогической коррекции страхов детей младшего школьного возраста.

Задачи исследования:

1. Осуществить теоретико-методологический анализ отечественной и зарубежной литературы по теме исследования;
2. Организовать и провести эмпирическое исследование уровня выраженности страхов в младшем школьном возрасте;
3. Разработать коррекционную программу страхов в младшем школьном возрасте.

Теоретико-методологической основой исследования являются практико-ориентированные труды, направленные на исследования, диагностику и коррекцию детских страхов: А. И. Захаровой, М. А. Панфиловой, Р. В. Овчарова, А. С. Спиваковская, Е. Г. Макарова, Ю. Л. Неймер, И. В. Дубровиной.

Научная новизна. Результаты исследования позволяют комплексно определить сущность страха и могут быть полезны для построения психологического профиля 8-9 летнего ребенка, который испытывает большое количество страхов.

Практическая значимость работы состоит в том, что на основе полученных результатов была разработана программа психолого-педагогической коррекции страхов детей младшего школьного возраста. Материалы исследования и выводы могут быть использованы для оптимизации педагогического процесса в начальной школе.

Эмпирической базой исследования стала МБОУ СОШ №34 г. Владимира. Общее количество испытуемых – 16 человек (мальчики (7 чел.) и девочки (9 чел.) в возрасте от 8 до 9 лет).

В соответствии с целью и задачами исследования были определены следующие *методы* исследования:

1. Наблюдение.
2. Беседа.
3. Метод теста (тест школьной тревожности Б. Н. Филиппа; тест диагностики страхов у детей «Страхи в домиках» А. М. Захарова в модификации М. А. Панфиловой; опросник «Подверженность ребенка страхам» А. И. Захарова).

В результате эмпирического исследования по шкале «Общая тревожность в школе» (Тест школьной тревожности Филлиппа) было выявлено, что среднее групповое значение ($11,2 \pm 0,9$) показывает низкий уровень выраженности школьной тревожности, что говорит о положительном общем эмоциональном состоянии ребенка, связанного с различными формами его включения в жизнь школы. При этом у 50% детей наблюдается низкий уровень выраженности тревожности ($6 \pm 0,9$) это указывает на то, что школа и школьные тревожности не являются для этих ребят травмирующими, что создаёт условия для их нормального развития в процессе обучения. У 25% средний уровень выраженности тревожности ($14,2 \pm 0,1$) что указывает на то, что эти дети испытывают дискомфорт, в отдельных ситуациях, происходящих в школе. У 25% высокий уровень выраженности тревожности ($18,7 \pm 0,1$), что указывает на то, что эти дети испытывают страх и тревогу во время нахождения в школе.

По шкале «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» среднее групповое значение ($3,7 \pm 0,7$) показывает низкий уровень выраженности проблем и страхов в отношениях с учителями, свидетельствует об отсутствии негативных эмоциональных отношений с взрослыми в школе. При этом у 68% наблюдается низкий уровень выраженности проблем и страхов в отношениях с учителями ($3,1 \pm 0,1$), это указывает на то, что таких детей нет проблем в отношениях с учителями. Они общаются легко и непринужденно. У 32 % средний уровень выраженности проблем и страхов в отношениях с учителями (5 ± 0) это говорит о том, что дети испытывают некоторые трудности в отношениях с учителями, что является снижающим фактором успешности обучения, детей с высоким уровнем выраженности не выявлены.

По шкале «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» среднее групповое значение ($2,2 \pm 0,3$) констатирует высокий уровень выраженности сопротивляемости стрессу, что говорит о том, что такие дети обладают высокой физиологической сопротивляемостью стрессу. При этом у 56% наблюдается высокий уровень выраженности сопротивляемости стрессу (1 ± 0) это говорит о том, что у таких

детей низкая вероятность возникновения неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды. У 38% средний уровень выраженности сопротивляемости стрессу ($3,5 \pm 0,5$) это свидетельствует о том, что для таких детей характерны особенности психофизиологической организации, снижающие их приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера. У 6% низкий уровень выраженности физиологической сопротивляемости стрессу ($1 \pm 0,9$), указывает на то, что для такого ребенка характерны низкая приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера и высокая вероятность неадекватного реагирования на тревогу.

По шкале «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» среднее групповое значение ($2,5 \pm 0,1$) демонстрирует низкий уровень выраженности страха не соответствовать ожиданиям окружающих, что говорит о низкой ориентации на других в оценке своих результатов. Они не испытывают по этому поводу сильную тревогу. При этом у 56% наблюдается низкий уровень выраженности страха не соответствовать ожиданиям окружающих ($1,6 \pm 0,7$), что указывает на то, что эти дети не испытывают беспокойство, если не оправдали надежд окружающих. У 38% средний уровень выраженности страха не соответствовать ожиданиям окружающих ($3,5 \pm 0,5$), это говорит о том, что такие дети испытывают эмоциональный дискомфорт, если окружающие осуждают их поступки, они испытывают беспокойство по поводу оценок, даваемых окружающими. У 6% высокий уровень выраженности страха не соответствовать ожиданиям окружающих (1 ± 0), это говорит о том, что для таких детей характерна ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

По шкале «Страх самовыражения» среднее групповое значение ($2,3 \pm 0,8$) констатирует низкий уровень выраженности страха самовыражения, что говорит об отсутствии тревоги при ситуации, когда ребенок оказывается в центре внимания. При этом у 44% наблюдается низкий уровень выраженности страха самовыражения ($0,6 \pm 0,5$), это указывает на то, что такие дети легко находят контакт с окружающими, быстро заводят новые знакомства. У 44% средний уровень выраженности страха самовыражения ($3,1 \pm 0,4$), это говорит о том, что для таких детей характерно испытывать эмоциональный дискомфорт в ситуациях, где нужно заявить о себе. У 12% высокий уровень выраженности страха самовыражения ($5,5 \pm 0,7$), это свидетельствует о негативных эмоциональных переживаниях ситуаций у детей, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

По шкале «Фрустрация в достижении успеха» среднее групповое значение ($4,2 \pm 0,5$) демонстрирует низкий уровень выраженности фрустрации в достижении успеха, что говорит об отсутствии эмоционального дискомфорта, который бы способствовал достижению высокого результата. При этом у 94% наблюдается низкий уровень выраженности фрустрации в достижении успеха ($4,1 \pm 0,4$), это указывает на то, что для таких детей характерен благоприятный психический фон, который позволяет им развивать свои потребности в успехе. У 6% средний уровень выраженности фрустрации в достижении успеха (7 ± 0), это свидетельствует о том, что эти дети могут испытывать трудности в достижении успеха, из-за неблагоприятного психического фона, детей с высоким уровнем выраженности не выявлены.

По шкале «Социальный стресс» среднее групповое значение ($4,3 \pm 0,2$) было выявлено, что низкий уровень выраженности социального стресса, что характерно для 100% испытуемых. Это свидетельствует о том, что отношения с социумом у детей удовлетворительные, не травмирующие в том числе со сверстниками.

Особое внимание стоит обратить на среднее групповое значение, полученное по шкале «Страх ситуации проверки знаний» ($3,5 \pm 0,4$), данный вид страха является преобладающим в этой группе испытуемых. Что может быть связано с изменением социального статуса ребенка, он становится учеником начальной школы, игровая деятельность отходит на второй план – ведущей становится учебная.

При исследовании количества переживаемых страхов (Тест диагностики страхов у детей «Страхи в домиках» А. М. Захарова в модификации М. А. Панфиловой) было выявлено, что для 31% (5 детей) характерен высокий уровень выраженности количества переживаемых страхов. Стоит обратить внимание на то, что для детей с данным уровнем специфично преобладание страха своей смерти и смерти родителей; наказания; высоты; больших помещений, улиц; врачей; боли; остаться дома в одиночестве. У 44% (7 детей) характерен средний уровень выраженности количества переживаемых страхов, у них преобладает страх своей смерти и смерти родителей; страшные сны; нападения; заболеть; наказания; высоты; врачей. 31% (5 детей) свойственен средний уровень выраженности количества переживаемых страхов. Следует подчеркнуть, что на данном уровне преобладает страх своей смерти и смерти родителей, страх потеряться, наказания, врачей. В целом, для всех групп испытуемых характерно преобладание страха наказания, смерти родителей, врачей, боли и страха остаться дома в одиночестве.

Анализируя полученные результаты выявления уровня подверженности страхов (Опросник «Подверженность ребенка страхам» А. И. Захарова) было выявлено, что высокий уровень подверженности

страхам характерен для 31% (5 детей), что предполагает наличие у детей таких особенностей, как неадекватная самооценка, тревожность, напряженность, пугливость, низкая общительность, подозрительность и недоверчивость к окружающим, это указывает на то, что такие дети, думают, что хуже других во всем. Средний уровень подверженности страхам характерен для – 56% (8 детей), что говорит об их не-напряженности, достаточной общительности и быстроте ответов на вопросы. Низкий уровень подверженности страхам характерен для – 13% (3 детей), это указывает на то, что такие дети характеризуются наименьшей тревожностью, уверенностью в себе, налаженностью отношений с окружающими.

Таким образом, анализ результатов исследования позволил составить психологический профиль 8-9 летнего ребёнка, который испытывает большое количество страхов. Было выявлено, что для таких детей характерны такие черты как пугливость, напряженность, неуверенность в себе. В ходе наблюдения, было отмечено наличие трудностей у таких детей в налаживании контактов со сверстниками и взрослыми людьми. Поэтому, чтобы в будущем у детей данные страхи не закрепились и не мешали нормальному развитию младших школьников важно провести с ними коррекционную работу.

По результатам эмпирического исследования была разработана коррекционная программа страхов детей младшего школьного возраста «Смелость».

Цель коррекционной работы – снизить уровень страхов детей младшего школьного возраста, посредством использования сказкотерапии и арт-терапии, основанной на творчестве и игре. Коррекционная программа направлена на реализацию следующих практических задач:

1. Создать положительный эмоциональный фон у ребенка, снизить психоэмоциональное напряжение;
2. Сформировать у ребенка умение положительно оценивать себя;
3. Научить ребенка экологичному способу переживания эмоций, справляться с эмоциями самостоятельно и не скрывать их;
4. Сформировать навыки общения и контроля собственного поведения;
5. Научить ребенка эффективным способам совладания со страхами;
6. Научить ребенка техникам телесно-мышечной релаксации.

Коррекционная программа для младших школьников была построена на технологиях игротерапии и арт-терапии, прежде всего, для предоставления ребенку максимальной степени свободы для «мягкого» воспитания таких качеств, как оптимизм, уверенность в себе, самостоятельность. Ребенок должен знать то, что ему положено знать по возрасту, о реальных опасностях и угрозах, и относиться к этому адекватно и уметь адаптироваться. Именно эти два направления коррекционной работы во многих случаях оказываются «ведущими», показывая себя в тех состояниях, которые отвечают особенностям личности и потребностям ребенка. Игры и творчество могут помочь детям преодолеть свои страхи и сомнения, а также развивать свои творческие и интеллектуальные способности.

В качестве методических приемов были использованы упражнения, оформленные в виде игровой деятельности с использованием словесных и подвижных игр, техник арт-терапии (рисование, лепка) и игротерапии, сказкотерапии. Также был использован такой метод работы, как беседа, которая была направлена на развитие самосознания и самооценки ребёнка. Сама коррекционная работа строится как целостная осмысленная деятельность ребенка, органически вписывающаяся в систему его повседневных жизненных отношений.

Ожидаемыми результатами проведения коррекционной программы являются:

1. Содействие позитивной самооценке: ребенок становится более уверенным в своих возможностях и принимает себя таким, какой он есть.
2. Развитие уверенности в себе: ребенок учится справляться со своими страхами и сомнениями, а также выступать перед другими людьми.
3. Поддержка социальной адаптации: ребенок учится адаптироваться к новым ситуациям и людям, а также находить общий язык с окружающими.
4. Установление положительного образа окружающего мира: ребенок видит вокруг себя мир, который не стоит бояться, а который можно и нужно исследовать и познавать.

Литература

1. Алимйрзаева Э. А. Причины возникновения страхов младших школьников. Вестник СПИ, 2020. № 3 (35). С. 78–86.

2. Жулина Г. Н., Рутьян Ю. Ю. Фрустрации младших школьников в учебной деятельности // Всероссийская научно-практическая конференция Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация, 2013. № 1. С. 281–284.
3. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей: учебное пособие А.И. Захаров. Санкт-Петербург: Речь, 2010. 313 с.
4. Колпакова А. С. Детские страхи и способы их коррекции у детей младшего школьного возраста. Молодой ученый, 2014. № 3 (62). С. 789–792.
5. Сушкова Ф. А. Уровень тревожности школьников растет. Воспитание школьников, 2014. № 9. С. 26–35.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.9

Эмоции как регулятор эффективности деятельности сотрудников малого предприятия

С. А. Великова, Л. А. Михайлова, г. Владимир, Российская Федерация

Аннотация. В статье освещаются особенности эмоциональной сферы сотрудников торговли занятых в секторе малого и среднего предпринимательства России. Помимо теоретического обзора научной литературы представлены результаты практического исследования особенностей эмоциональной сферы сотрудников. Определена корреляционная взаимосвязь между показателями эмоциональной сферы и объемом продаж, указаны рекомендации по повышению эффективности продаж.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональные состояния, деятельность, эмоциональная сфера, эмоциональными переживаниями, эффективность продаж.

В 2018 году Президент РФ В. В. Путин поставил перед исполнительными органами власти четкую задачу – к 2025 году обеспечить экономический вклад малого и среднего бизнеса в валовой внутренний продукт страны до 40%, а число занятых увеличить с 19 до 25 млн человек. В 2022 количество зарегистрированных субъектов малого и среднего предпринимательства возросло на 39% в сравнении с 2021 г. [6].

На современном этапе развития психометрических методов изучение эмоций вызывает определенные проблемы, из-за чего объективно исследовать эмоции сложно. С одной стороны, эмоциональный процесс – явление не самостоятельное, оно разворачивается относительно других психических процессов или связано с ними [10, с.13-15; 15, с. 7–8]. С другой, не существует и единого определения понятия «эмоции», потому трудно выделить их объективные характеристики. Адекватно передать свои эмоции не всегда возможно.

Эмоции как первичный регулятор деятельности изучали такие авторы, как П. К. Анохин, П. В. Симонов, А. Н. Леонтьев, Д. Хебб, Р. С. Лазарус, Л. Фестингер, У. Кэннон, Ф. Бард, И. Пэнксеп и другие исследователи.

Под деятельностью в психологии понимается социально-культурная активность человека, имеющая творческий, созидательный, развивающий характер, направленная на познание и преобразование объективной реальности, в том числе самого себя.

Согласно А. Н. Леонтьеву, эмоции отражают отношения между результатом деятельности и ее мотивом, таким образом, регулируя весь процесс деятельности.

Советский физиолог П. К. Анохин (1898–1974) рассматривал эмоции на базе созданной им теории функциональных систем как регулятор поведенческой деятельности человека и животных, сформированный в результате эволюции для улучшения процесса адаптации к окружающей действительности. По П. К. Анохину, в поведении индивидов условно выделяются два чередующихся этапа: возникновение потребностей и их удовлетворение. Он полагал, что, не достигнув полезного приспособительного результата для обеспечения жизнедеятельности, индивид испытывает отрицательные эмоции, которые, в свою очередь, мобилизуют организм наиболее быстро и оптимально удовлетворить потребность. Положительные эмоциональные ощущения возникают при достижении потребного будущего, заложенного в акцепторе – аппарате предвидения конечного желаемого результата. Многократное удовлетворение потребности, сопровождающееся позитивным эмоциональным фоном, закрепляет в памяти индивида определенную программу действий, способствуя процессу научения. Неэффективная повторяющаяся деятельность в итоге тормозится нервной системой вследствие ощущения дискомфорта и беспокойства [10].

Ученик и последователь П. К. Анохина, физиолог К. В. Судаков (1932–2013) вслед за своим учителем считал, что эмоции являются важной частью механизмов регуляции функционального состояния организма и неразрывно связаны с большинством элементов системной архитектуры целенаправленных поведенческих актов человека и животных.

Отечественный психофизиолог П. В. Симонов (1926–2002) также называл эмоции главным регулятором поведения живых существ посредством отражательно-оценочной, подкрепляющей, переключающей и компенсаторной функций. Потребностно-информационная концепция определяет эмоции как отражение мозгом индивида актуальной потребности и вероятности ее удовлетворения за счет имеющихся для этого процесса сведений, которую мозг оценивает на основе биологической памяти и индивидуального опыта.

П. В. Симонов полагал, что величина эмоционального напряжения зависит от силы потребности и выраженности дефицита необходимой информации. Если информации из окружающего мира мало или она неприятная, то формируются негативные эмоции. При получении информации в нужном объеме, а также при увеличении вероятности удовлетворения потребности в сравнении с прошлым прогнозом возникают положительные эмоции. Если изначально мобилизующей потребности нет или сведений достаточно для приобретения необходимых ресурсов, то эмоций не будет.

В состоянии эмоционального возбуждения возрастает чувствительность сенсорных систем и улучшается поиск новых данных, вследствие чего индивид становится способным реагировать на больший диапазон внешних раздражителей, что в итоге способствует выявлению важного сигнала, который увеличит его шансы на выживание.

П. В. Симонов утверждал, что эмоции занимают значительное место в борьбе мотивов, что исчезновение потребности приводит к угасанию желаемых человеком положительных эмоций и, в итоге, заставляет его искать условия для актуализации потребности [10].

Эмоциональная сфера человека характеризует его потребности и предметы, на которые они направлены, а наличие потребности активизирует психику и личность, то есть вызывает слабо осознаваемое возбуждение нервной системы. За уровень активности организма отвечает ретикулярная формация – сетчатая структура ствола головного мозга, образованная нервными клетками, которые расположены между пучками нервных волокон. Все проходящие в стволе мозга сенсорные и двигательные пути образуют синапсы на дендритах и соме нейронов ретикулярной формации, что является важной морфологической особенностью сетчатого образования, объясняющей его функционирование [5].

Активационная теория Линдсея–Хейбба постулирует, что эмоции вызываются нарушением или восстановлением баланса нервной системы в зависимости от качества и силы действующих на организм стимулов. Эмоции детерминируются влиянием ретикулярной формации, которая определяет их продолжительность, силу и ряд других параметров [11, с. 403].

Авторы центральных теорий (У. Кэннон, Ф. Бард, Х. Дельгадо, Дж. Пейпец, П. Мак-Лин, И. Пэнксепп, Дж. Леду и др.) полагают, что формирование и протекание эмоций определяется не только влиянием ретикулярной формации, но и благодаря работе других структур мозга [5].

Наиболее изученной системой, участвующей в эмоциональных проявлениях, является лимбическая система, основу которой составляет круг Пейпеца: гиппокамп, идущий от него свод, мамиллярные тела гипоталамуса, передние ядра таламуса и поясную извилину [14, с. 197–198].

Американский исследователь И. Пэнксепп (1943–2017) подчеркивал, что для описания мозгового субстрата эмоций важны не только взаимодействующие структуры (лимбическая система), но и обеспечивающие такое взаимодействие нейротрансмиттеры – сигнальные химические вещества, необходимые для передачи нервного импульса между нейронами (в синапсах) [10, с.125]. Известно, что сбой в работе химических синапсов может привести к развитию расстройств аффективного спектра, например, к депрессии, дистимии, циклотимии и др., которые характеризуются эмоциональной угнетенностью, чувством вины, тревогой, апатией, ангедонией, нарушением сна и прочими поведенческими и органическими дисфункциями [13]. В результате такое нарушение негативно скажется на продуктивной деятельности человека. Выраженность депрессии может быть исследована, например, шкалой определения уровня депрессии В. Зунга.

Наряду с психофизиологическими теориями эмоций существуют и воззрения, раскрывающие происхождение и развитие эмоций через когнитивные факторы – мышление и сознание.

Американский психолог Р. С. Лазарус (1922–2002) изучал эмоции в контексте стрессовых ситуаций. Эксперименты автора продемонстрировали опосредствующую роль интеллектуальных процессов оценки предметов, событий и явлений в возникновении стрессовых реакций. Это привело его к пониманию, что в основе разных эмоций лежат различные паттерны когнитивной оценки.

Стресс – крайне неустойчивый неспецифический ответ организма на предъявляемые ему внутренние или внешние требования, превосходящие адаптационные возможности индивида и характеризующийся повышенной психической и физиологической активностью [11].

Вероятность возникновения стресса увеличивает такое свойство личности, как тревожность, проявляющаяся в реакциях тревоги – чувства опасения и неопределенного беспокойства.

По мнению Ч. Д. Спилбергера, существует личностная и ситуативная тревожность. Личностная тревожность рассматривается автором как весьма стабильная личностная черта, выражающаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в различных ситуациях, даже таких, где объективно нет угрозы. Ситуативную тревожность порождают некоторые жизненные ситуации, которые объективно вызывают беспокойство, например, конфликт.

Стресс и тревожность сопровождаются чувством страха, неудовольствия, раздражительностью. Состояние длительного стресса ухудшает здоровье человека, снижает работоспособность.

Американский психолог Л. Фестингер (1919–1989) применил понятие когнитивного диссонанса в формировании эмоций. Диссонанс возникает в ситуации, когда человек располагает противоречивой информацией об объекте, вследствие чего происходит расхождение ожидаемого и фактического результата, и сопровождается негативными эмоциональными переживаниями. При подтверждении ожиданий, когда полученные результаты деятельности соответствуют намеченным, возникают положительные эмоции и чувства. Изменение прежних ожиданий и (или) получение новой информации об объекте, согласующейся с прежними намерениями, помогут человеку избавиться от состояния психологического дискомфорта, вызванного диссонансом [11, с. 403].

Эмоции регулируют и стимулируют поведение, сигнализируют об изменениях во внутренней и внешней средах, участвуют в процессах научения, способствуют коммуникации. Из всего вышесказанного следует, что эмоции очень важны для деятельности индивида. Эмоциональные переживания человека, являясь существенным чувственным стимулом, сильнее личных невзгод влияют на рабочие успехи и неудачи.

В научной литературе разделяют два типа эмоций, оказывающих воздействие на работоспособность: стенические и астенические. Стенические эмоции бодрят, повышают активность человека. Астенические – угнетают жизнедеятельность и работоспособность.

Канадский нейропсихолог Д. О. Хебб эмпирически доказал, что успешность деятельности человека зависит от выраженности его эмоционального состояния. Слишком сильные и слишком слабые эмоции не позволят достигнуть лучшего результата деятельности [3, с. 403].

Эмоции являются регулятором деятельности. Мы полагаем, что эмоции оказывают влияние на эффективность продаж.

Как известно, рабочий день продавца-консультанта эмоционально насыщен из-за необходимости постоянно общаться с разными людьми. Эмоции сотрудников проявляются в мимике, пантомимике, изменении тона голоса, выразительности речи, что сказывается на эффективности продаж, так как покупатели предпочитают сотрудничать с жизнерадостными, отзывчивыми консультантами, способными легко предоставить значимую информацию. Эти качества являются профессионально важными для менеджеров. Однако, часто работники торговли подвержены и влиянию плохого настроения клиентов, личных проблем, испытывают нервное напряжение вследствие предъявляемых требований. В результате эмоциональное состояние продавцов ухудшается, что, так или иначе, отражается на их работоспособности. Негативные эмоции выражаются в агрессивных формах поведения, психологическом замыкании сотрудников, отдалении от коллектива, избегании общения с покупателями для ослабления эмоционального напряжения, снижают внимательность, интеллектуальные и творческие способности, а также увеличивают количество ошибок. В этих случаях еще одним профессионально важным качеством является умение контролировать и управлять своими эмоциями, которое является частью эмоционального интеллекта менеджеров.

Д. Джозеф и Д. Ньюман предполагают, что способность регулировать эмоции положительно связана с производительностью труда [4]. Также доказана взаимосвязь эмоционального интеллекта сотрудников и результатов деятельности организации. С ростом среднего значения эмоционального интеллекта работников экономические результаты растут [1].

Залог успешности любого предприятия – его мотивированные на работу сотрудники, каждый из которых имеет определенные потребности, а также личностные особенности, базирующиеся на общем эмоциональном фоне, поэтому для повышения экономической эффективности организации и продления сроков ее деятельности важно своевременно проводить психологическую диагностику эмоциональной сферы её персонала с целью выявления таких особенностей и свойств личности, как эмоциональная

зрелость и эмоциональный интеллект, тревожность, депрессия, агрессивность и др., влияющие на работоспособность и текучесть кадров.

Исследование эмоциональной сферы сотрудников малого предприятия ООО «Автомаркет» г. Владимир с применением 16-факторного личностный опросник Р. Б. Кеттелла (форма С), шкалы самооценки тревожности Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина, шкалы определения уровня депрессии В. Зунга в адаптации Т. И. Балашовой, опросника эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д. В. Люсина, методов математической статистики показало следующие результаты [7, 9, 12].

В исследуемой выборке (12 чел., 35–45 лет) наибольшее количество сотрудников имеют средние и высокие показатели по таким характеристикам, как общительность, эмоциональная устойчивость, смелость, чувствительность, тревожность, напряженность (Р. Б. Кеттелл), уровень внутриличностного и общего эмоционального интеллекта (Д. В. Люсин). То есть, они весьма коммуникабельны, обладают средним и высоким уровнями эмоциональной и стрессовой устойчивости, самодостаточности, решимости, могут понимать свои эмоции и управлять ими. Однако повышенный уровень личностной тревожности у сотрудников фирмы влияет на их общее настроение и, скорее всего, успешность контроля эмоций у них зависит от контекста ситуации (Ч. Д. Спилбергер). При длительных, интенсивных стрессовых нагрузках совладание с эмоциями может быть хуже, чем у людей с низким уровнем тревожности. Хорошим показателем эмоционального фона для данного коллектива менеджеров является отсутствие депрессивных настроений (В. Зунг).

Корреляционный анализ выявил наличие средней положительной (прямой) статистически значимой взаимосвязи на уровне $p < 0,05$ между показателями эффективности продаж и такими показателями эмоциональной сферы сотрудников предприятия, как общительность (+А) $r = 0,581$, самоконтроль (+Q3) $r = 0,621$ (Р.Б. Кеттелл), что свидетельствует о том, что умение легко и быстро находить общий язык в общении с покупателями способствует большему числу продаж. Данные корреляции эффективностью продаж и внутриличностным и общим эмоциональным интеллектом (Д. В. Люсин), а именно управление своими эмоциями (шкала ВУ), контроль экспрессии (шкала ВЭ), внутриличностный эмоциональный интеллект (шкала ВЭИ), общий эмоциональный интеллект (шкала ОЭИ) коэффициенты корреляции равняются 0,615, 0,643, 0,647, 0,708, соответственно. Это показывает то, что умение понимать свои эмоции, управлять ими в различных жизненных ситуациях способствует росту числа продаж. Это говорит о том, что чем лучше данные свойства характера выражены у менеджера, тем большее количество товаров он может продать. Отрицательная статистически значимые взаимосвязи выраженности тревоги и объема продаж между показателями «Личностная тревожность» (Ч. Д. Спилбергер), $r = -0,589$ при $p < 0,05$ и «Тревожность» (+О)» (Р. Б. Кеттелл), $r = -0,733$ $p < 0,01$. Это значит, что чем выше тревожность работника, тем меньше он способен продать товаров. Сотрудники с высокими показателями тревоги снижают общую экономическую эффективность предприятия, что подтверждают два теста.

В связи с этим можно сделать выводы:

Эмоциональная сфера личности включает целый спектр психических явлений. В ее структуру входят эмоции как реакции на внешнее или внутреннее воздействие, эмоции как относительно длительное состояние (например, депрессия), эмоциональность как личностная характеристика, эмоциональный интеллект

Любая деятельность человека сопровождается эмоциональными переживаниями, посредством которых он анализирует свои действия, поступки, мотивы и т. д.

Профессиональная деятельность особенно значима в зрелом возрасте, так как в ней проявляются все способности и возможности человека. Эмоции сотрудников 35–45 лет оказывают значительное влияние на эффективность продаж. Положительные эмоции существенно повышают работоспособность менеджеров, увеличивают их интеллектуальный и творческий потенциал, что приводит к уменьшению расходов компании. Отрицательные эмоции способствуют появлению апатии, снижают коммуникативность, интеллектуальные способности, увеличивают количество ошибок, в итоге сказываясь на доходах предприятия. Также немаловажным качеством продавца-консультанта является умение регулировать свою эмоциональную сферу.

Исследования в области эмоциональных состояний в разные возрастные периоды, относящиеся к сотрудникам малых и средних предприятий России, позволят лучше понимать механизмы влияния разных эмоций на хозяйственно-экономическую деятельность малого и среднего предпринимательства.

Последующая психологическая коррекция эмоциональных состояний может способствовать повышению профессиональной мотивации и эффективности работы сотрудников, минимизации конфликт-

ных ситуаций и антисоциального поведения в коллективах, что, в итоге, увеличит время деятельности небольших фирм на рынке оптовой и розничной торговли.

Литература

1. Агирбова Д. М. Психолого-гендерные особенности возникновения депрессии // Тенденции развития науки и образования, 2021. № 72–5. С. 123–125.
2. Айзман Р. И. Физиологические основы психической деятельности: учебное пособие. Москва: ИНФРА-М, 2023. 192 с.
3. Афонина Е. И. Современные представления об эмоциональной зрелости личности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2017. №4–6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-predstavleniya-ob-emotsionalnoy-zrelosti-lichnosti> (дата обращения: 31.01.2023).
4. Динов Е. Н. Гендерные особенности проявления тревоги и депрессии // Национальное здоровье, 2022. № 4. С. 65–68.
5. Ерофеев Н. П. Физиология центральной нервной системы: учебное пособие/. – Санкт-Петербург: СпецЛит, 2017. 176 с.
6. Малый бизнес России: Малое предпринимательство // TAdviser: интернет-портал. URL: <https://www.tadviser.ru/a/324862>. (дата обращения: 17.11. 2022).
7. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. 99 с.
8. Кельчевская Н. Р., Пельмская И. С., Чешко Е. К. Влияние эмоционального интеллекта работников предприятия на результаты его деятельности. – Москва: Креативная экономика, 2020. 182 с.
9. Клиническая психология / Н. Н. Володин, А. П. Бизюк, Б. Д. Карвасарский. Санкт-Петербург: Издательский дом «Питер», 2019. 896 с.
10. Кравченко Ю. Е. Психология эмоций. Классические и современные теории и исследования. Москва: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2023. 544 с.
11. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2020. 583 с.
12. Панкратов А. А., Корниенко Д. С., Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект: новые психометрические данные. Апробация краткой версии опросника ЭМИн // Москва: «ИД ВШЭ». Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2022. Т. 19. № 4. С. 822–834.
13. Психиатрия. Национальное руководство. Краткое издание / под. ред. Т. Б. Дмитриевой, В. Н. Краснова, Н. Г. Незнанова, В. Я. Семке, А. С. Тиганова; отв. ред. Ю. А. Александровский. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2021. 624 с.
14. Сергеев И. Ю., Дубынин В. А., Каменский А. А. Физиология человека и животных в 3 т. Т. 1. Нервная система: анатомия, физиология, нейрофармакология: учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 393 с.
15. Филатов Ф. Р. Общая психология: эмоции, чувства, воля: учебник. Ростов-на-Дону: Донской государственный технический университет, 2022. 236 с.
16. Эмоциональный интеллект: от истоков к перспективам / Е. А. Сергиенко, Е. А. Хлевная, Т. С. Киселёва и др. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2019. 254 с.

Особенности стилей и типов мышления студентов-медиков, ординаторов и врачей

Л. А. Крамская, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлена попытка определения особенностей стилей и типов мышления студентов медиков, ординаторов и врачей, которые меняются в зависимости от этапа профессионального становления врача. Установлено, что общей характеристикой в качестве доминирующего типа и стиля мышления студентов-медиков, ординаторов и врачей являются образный тип мышления и практический стиль мышления. Отличительные особенности стилей и типов мышления установлены и обоснованы в соответствии с возрастом, полом и уровнем стадии профессионализации субъекта.

Ключевые слова: клиническое мышление, стиль мышления, тип мышления, творческое мышление, студенты-медики, ординаторы, врачи.

Потребность в совершенствовании медицинских услуг населению создает ситуацию, в которой все ярче проявляется значение индивидуальных социально-психологических качеств врача. Оценка содержания деятельности врача доказывает, что главным моментом, в котором сосредоточены основные противоречия между существующей практикой подготовки медицинского работника и его конкретной лечебной деятельностью, является профессиональное мышление как специфический вид умственной деятельности, направленный на оптимальное решение профессиональных задач.

Среди психологических факторов успешности медицинской деятельности выделяются: аналитическое, творческое, интуитивное и диагностическое мышление; свойства мышления (объективность, целостность, гибкость, типологичность, креативность, диалогичность); стилевые особенности личности, в том числе, стиль и тип мышления [1, 17, 19-21]. Стиль и тип мышления являются динамическими образованиями и вносят разный вклад на всех этапах профессионального развития [2, 3, 15, 18]. Поэтому их необходимо учитывать при подготовке специалистов в процессе высшего профессионального образования.

Целью проведенного исследования было выявление особенностей стилей и типов мышления студентов медиков, ординаторов и врачей

Методики: исследование стиля мышления (А. К. Белоусова); определение типа мышления и уровня креативности (В. А. Ганзен, К. Б. Малышев, Л. В. Огинец); опросник способностей творческой личности (О. А. Шляпкинова, М. М. Кашапов).

Выборка исследования. В исследовании приняли участие студенты-медики первого (59 человек), третьего (44 человека) и шестого (36 человек) курсов обучения; клинические ординаторы первого и второго года обучения различных направлений подготовки (33 человека); врачи с разным стажем работы и разной специализацией (педиатры, терапевты, хирурги, кардиологи, ревматологи, фтизиатры), работающие в разных клиниках г. Ярославля (42 врача). Выборка разнородная по полу (47 мужчин, 167 женщин).

Результаты и их обсуждение. С помощью методики «Стили мышления» А. К. Белоусовой определен объем стиля мышления и выделены средние значения стилей мышления по каждой группе.

Для всех групп медиков отмечается доминирование практического стиля мышления ($M_e=22,97$). Это означает, что определяющей выступает функция реализации идей, гипотез, придающая определенную направленность мышлению, т.е. функция генерации идей, их критика и передача другим осуществляются в практическом контексте, при непосредственном достижении выработанных идей.

Установлено, что существуют различия в динамике развития стилей мышления на разных этапах профессионализации врача. Это может быть связано с возрастной периодизацией. Анализ развития инициативного стиля мышления показывает, что самые высокие значения инициативного стиля мышления ($M_e=19,76$) приходятся на студентов 1 курса обучения, самые низкие значения ($M_e=18,90$) – на врачей. Скорее всего, это связано с тем, что студенты-медики 1 курса, начиная обучение в ВУЗе, попадают в новую среду, со своими правилами и интересами, начинают изучать абсолютно новые дисциплины, ставят цели, формируется мотив – быть образованными, они более чувствительны к различным

проблемам, выдвижениям гипотез, предположениям, генерируют идеи и варианты решения проблем, стремятся «докопаться до сути», разобраться в проблеме, отстаивать собственное мнение. Среди личностных качеств студентов младших курсов наиболее ярко выделяются стремление к самореализации, непостоянство, неорганизованность, игнорирование обязанностей, гибкость, стремление к выгоде, интернальность. Преобладают ценностные ориентации на здоровье и дружбу. Наличие низких значений инициативного стиля мышления у врачей, скорее всего, связано с тем, что у врачей мера ответственности за свои инициативные действия намного выше, по сравнению со студентами, так как от инициативы врача может зависеть жизнь и здоровье пациента. Возможно, что снижение показателей инициативного стиля связано с тем, что, по сравнению со студентами и ординаторами, врачи обладают более высокой квалификацией. Они склонны занижать оценку своих способностей, считая других более компетентными, мотивы врача – карьерный рост и материальное благополучие. Они, выполняя работу, накапливают опыт, применяют свои знания, стараясь при этом «не выделяться» среди своих коллег. Корреляционный анализ результатов подтвердил наличие у врачей отрицательной связи между возрастом и инициативным стилем мышления ($r_s = -0,31, p < 0,05$), а также между стажем работы и инициативным стилем мышления ($r_s = -0,30, p < 0,05$).

Анализ развития критического стиля мышления, свидетельствует о том, что самые высокие значения критического стиля мышления ($Me = 21,62$) приходятся на врачей, и студентов 6 курса ($Me = 2,61$), самые низкие ($Me = 20,67$) – на ординаторов. Скорее всего, это связано с тем, что врачи в силу опыта работы, большой теоретической и практической подготовки, непрерывного обучения и систематического самообразования, более тщательно отбирают и оценивают имеющуюся информацию, они сначала оценивают гипотезу и идеи других коллег, а затем выдвигают собственные предположения. Можно предположить, что врачи в большей степени, чем студенты, склонны к педантизму, негибкости установок, упрямству, могут испытывать страх перед инновациями и изменениями, самоуверенны, реалистичны. У ординаторов низкие значения критического стиля мышления свидетельствуют о том, что во время обучения в ординатуре ответственность за пациента перекладывается на врача-наставника, все решения, касающиеся диагностики, лечения их пациентов принимает врач куратор. Ординаторы ограничены в самостоятельности, ответственности, они неуверенно, с опаской подбирают терминологию для характеристики патологического процесса, если замечают неточности в ведении пациента врачом – боятся выразить свое мнение и критически оценить действие коллег, не перепроверяют, не уточняют информацию, полученную от коллег-врачей.

Анализ развития управленческого стиля мышления показывает, что самые высокие значения управленческого стиля мышления ($Me = 23,25$) приходятся на студентов 6 курса, наиболее низкие ($Me = 21,33$) – на ординаторов. Это связано с тем, что студенты 6 курса подходят к завершению этапа обучения в ВУЗе. Они хотят применить свои знания, их мышление направлено на смыслопередачу в процессе организованной мыслительной деятельности; они адаптировались к работе в группе и активно участвуют в совместных действиях, смело общаются с пациентами, с легкостью проводят сбор анамнеза, не теряются в новой обстановке, легко идут на контакт. Обладают такими качествами как дипломатичность, проницательность, естественность. Они мотивированы на достижения и власть. Низкие показатели управленческого стиля мышления у ординаторов можно связать с тем, что они начинают осваивать новую систему отношений с другими людьми (коллегами-врачами, пациентами, родственниками пациентов), они учатся брать ответственность не только за себя, но и за своих пациентов, за их здоровье и жизнь, их самостоятельность ограничивается осознанием необходимости считаться с другими. Скорее всего, это проявление вынужденной перестройки в развитии управленческого стиля мышления.

Анализ развития практического стиля мышления, показывает, что самые высокие значения практического стиля мышления ($Me = 23,64$) приходятся на врачей, самые низкие ($Me = 22,48$) – на ординаторов. Более высокие показатели выраженности практического стиля мышления у врачей свидетельствует о том, что врачи стремятся воплотить на практике выработанные и отобранные идеи, конкретизировать свои предположения. Они более самостоятельны, руководствуются своими решениями, любознательны по отношению к новым и старым идеям, реалистичны, берут на себя ответственность, обладают гибкостью в принятии решений, быстро ориентируются и адаптируются в экстремальных ситуациях, не верят в иллюзии. Снижение показателей практического стиля мышления у ординаторов связано с ограничением их деятельности и применения знаний, умений и навыков на практике, поскольку за пациента несет ответственность врач-наставник. Хотелось бы отметить тот факт, что на этапе обучения в ординатуре, отмечаются наименьшие значения всех стилей мышления, это может свидетельствовать о критическом периоде развития стилей мышления.

При сопоставлении профилей стиля мышления у мужчин и женщин выявлены значимые различия в выраженности доминирующих стилей мышления. У мужчин в профиле стиля мышления на вто-

рое место по уровню развития попадает критический стиль мышления (21,47), затем управленческий (21,36) и инициативный (19,45). Для женщин характерным является развитие управленческого мышления (22,51), затем критического (21,41) и инициативного (19,47).

С помощью методики «Определение типа мышления и уровня креативности» (В. А. Ганзен, К. Б. Малышев, Л. В. Огинец) определен уровень развития каждого из четырех базовых типов мышления у студентов-медиков, ординаторов и врачей. Анализ данных позволил выделить средние значения типов мышления по каждой группе.

Для всех групп медиков отмечается доминирование образного мышления ($M_e=9,78$), его уровень стремится к высокому, а выраженность знакового типа мышления находится на верхней границе среднего уровня ($M_e=8,96$). Выраженность предметного типа мышления имеет средний уровень, символического – близко к низкому уровню. Это означает, что преобразование информации осуществляется с помощью действий с образами, а также с помощью понятий, суждений и умозаключений. Образы извлекаются из памяти или воссоздаются воображением, манипулируя ими медицинские работники находят решение проблемы, задачи. Результатом мыслительных операций являются понятия или высказывания. Средний уровень по шкале «креативность», говорит о том, что медики склонны к нестандартным способам решения задач, открытию нового и уникального, творчески подходят к делу.

При сравнении групп испытуемых по типам мышления, с помощью однофакторного дисперсионного анализа ANOVA выявлены значимые различия по символическому типу мышления. Максимальные значения по символическому типу мышления определены у студентов 1 ($M_e=6,85$) и 3 ($M_e=6,68$) курса. Предположительно, это связано с тем, что с 1 по 3 курс студенты продолжают изучать теоретические предметы (физику, биологию, химию, математику, физиологию, анатомию), в которых информация дается на основе ранее установленных правил, законов, принципов, мысль выражается в виде структур, формул. По мере обучения роль символического типа мышления уменьшается.

Хотелось бы отметить, что у студентов 3 курса выявлены самые высокие показатели по всем шкалам: предметное мышление ($M_e=7,68$), знаковое мышление ($M_e=7,68$), образное мышление ($M_e=10,20$), значения креативности ($M_e=8,84$). Это может свидетельствовать о том, что именно на данном этапе достигает пика развитие всех типов мышления и креативности. Это связано с двумя категориями причин: во-первых, с тем, что студенты начинают изучать клинические дисциплины, начинают работать «у постели больного». Во-вторых, рост показателей также может быть связан с возрастом студентов.

В ходе исследования получены результаты, характеризующие особенности типа мышления у мужчин и женщин. Следует обратить внимание на профиль типа мышления: у мужчин в профиле типа мышления на второе место по уровню развития попадает знаковый тип мышления (7,94), затем символическое (7,70) и предметное (7,51), причем, все типы мышления имеют средний уровень выраженности. Для женщин характерным является развитие знакового типа мышления (9,25), затем предметного (7,40) и символического (5,74). Выраженность знакового типа мышления у женщин стремится к высокому уровню, предметного – к среднему, а символическое мышление обладает низким уровнем.

С помощью методики «Опросник способностей творческой личности» (О. А. Шляпникова, М. М. Кашапов) получены данные о высоком уровне творческих способностей во всех исследуемых группах. Установлены связи между уровнем творческих способностей, типом и стилем мышления во всех группах испытуемых. На 1 курсе установлено наибольшее количество взаимосвязей между уровнем творческих способностей и знаковым, символическим типами мышления, между уровнем творческих способностей и инициативным, управленческим, практическим стилями мышления. У студентов 3 курса наблюдаются связи между уровнем творческих способностей и знаковым, символическим, образным типами мышления, между уровнем творческих способностей и инициативным, управленческим, критическим стилями мышления. Студенты 6 курса имеют корреляционные связи между уровнем творческих способностей и управленческим, практическим, инициативным, критическим стилями мышления. У ординаторов связь обнаружена между уровнем творческих способностей и знаковым типом мышления, между уровнем творческих способностей и инициативным стилем мышления. Уровень творческих способностей врачей коррелирует с управленческим, инициативным стилями мышления, со знаковым типом мышления. Мышление врача характеризуется гибкостью, способностью решать задачи и проблемы несколькими способами, предлагать оригинальные идеи, переключаться с одной проблемы на другую для оперативного разрешения нестандартных клинических ситуаций.

Использование критерия U-критерия Манна–Уитни показало, что между средними показателями уровня творческих способностей у мужчин и женщин (34,28 и 32,47) значимых различий не выявлено. У женщин отмечается высокий уровень творческих способностей, у мужчин очень высокий. Это может быть связано с тем, что в творческой продуктивности мужчин играет роль соревновательный момент, мужчины чаще склонны рисковать, пробовать себя в новых видах деятельности, менее стеснительны и

зависимы от чужого мнения, более прямолинейны, понятны и предсказуемы, они независимы и склонны к действиям, чаще высказывают свою точку зрения, женщины же склоны в высказывании идей выражать сомнения, или отрицать свою же идею, они стараются проявить поддержку чужого мнения, более скромны.

Заключение. Обобщение полученных эмпирических данных позволяет отметить необходимость актуализации и реализации событийности мышления преподавателя как средства профессионализации и социализации студентов [8]. Благодаря данному качеству педагог, выполняя функции наставника, может целенаправленно формировать профессионально важные компетенции и компетентности у студентов и ординаторов. В процессе конструирования акме-событий у субъектов врачебной деятельности появляется возможность проживать и осмысливать (находить новые смыслы) знаковые ситуации, которые способствуют формированию профессионально ценных личностных новообразований [7, 9, 10].

Особое внимание необходимо обратить на острый дефицит, за редким исключением [4-6, 13, 14], научно-методической литературы, в которой описываются теоретические основы технологии исследования и формирования педагогического мышления. Как показывает ежедневный опыт общения со студентами и врачами, существует острая потребность в повышении качества медицинского образования. Врачу, ставшему преподавателем, явно недостаточно успешной медицинской практики, ибо педагогическая деятельность явно отличается от лечебной, как по структурно-функциональным характеристикам, так и по профессиональной направленности. Далеко не всегда эффективный врач становится замечательным преподавателем. Студенту-медику и ординатору явно недостаточно только информации, сообщаемой на занятиях преподавателем. Современный мыслящий и действующий педагог четко осознает свою миссию: быть не транслятором знаний, а научить обучаемых учиться, ибо знаний на всю предстоящую профессиональную деятельность дать невозможно.

Формирование мотивационного отношения, определяющего результат, неразрывно связано с умением общаться. В коммуникативной деятельности нередко возникают предконфликтные ситуации, которые связаны с недостаточным пониманием происходящего «здесь и сейчас». Основная причина возникновения конфликтов обусловлена недостаточным учетом причинно-целевых и причинно-следственных противоречивых отношений [11; 12; 16;]. Преподаватель, владеющий ситуацией и понимающий суть происходящего способен возникающий конфликт трансформировать в ресурсное средство профессионального и личностного развития обучаемых.

Выводы:

1. Выявлены особенности стилей и типов мышления студентов медиков, ординаторов и врачей, которые отличаются в зависимости от стадии профессионализации.
2. Для всех групп медиков отмечается доминирование практического стиля мышления и образного типа мышления.
3. Получены данные о высоком уровне творческих способностей во всех исследуемых группах.
4. Получены результаты о профилях стилей и типов мышления мужчин и женщин из групп студентов медиков, ординаторов и врачей.

Литература

1. Алборова З. О. Профессионально важные качества (ПВК) в структуре субъектных свойств врача // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), 2012. №7 (15).
2. Белоусова А. К., Рубцова Д. С. Стили мышления и их выраженность у представителей различных профессиональных групп // Психология обучения, 2014. № 2. С. 31–38.
3. Белоусова А. К., Пищик В. И., Молохина Г. А. Первичная психометрическая проверка методики определения стиля мышления. Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки, 2005. № 12. С. 73–84.
4. Кашапов М. М. Теоретические основы исследования и формирования педагогического мышления // Вестник Российского гуманитарного научного фонда, 2001. № 1. С. 121–131.
5. Кашапов М. М. Гносеологические основы исследования педагогического мышления как компетентности преподавателя. В сборнике: Труды Ярославского методологического семинара (методология психологии). Международная академия психологических наук, Международный институт интегративной психологии, Ярославский государственный университет, Ярославский государственный педагогический университет, Костромской государственной академии, Ярославский государственный университет, Ярославское региональное отделение РПО, Государственный университет управления, 2003. С. 168–186.
6. Кашапов М. М., Ключева Н. В., Прохорова И. М., Фомичева А. Н., Ковалева М. И., Кругликов Л. Л., Бражник С. Д., Медведева Л. Б., Овсянникова И. Р., Прохоров А. П., Сальникова Л. Н., Албегова И. Ф., Руденко Л. Д., Афонин М. В., Шатохин А. Г., Аكوпова Т. С., Комарова И. П. Активные методы обучения студентов: практические руководства // Ярославль, 2005.

7. Кашапов М. М. Акмеология. Учебное пособие // Ярославль, 2011. 111 с.
8. Кашапов М. М. Событийность мышления преподавателя как средство профессионализации и социализации студентов // В сборнике: Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии. Ответственные редакторы: Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев, А. Н. Занковский. Москва, 2015. С. 186–195.
9. Кашапов М. М., Огородова Т. В. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы. Учебное пособие // Москва, 2017. Сер. 69 Бакалавр и магистр. Модуль. (2-е изд., испр. и доп).
10. Кашапов М. М., Шаматонова Г. Л. Ресурсность мышления как основа конструирования акме-событий: теоретико-методологический аспект // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2017. Т. 22. С. 10–20.
11. Кашапов М. М., Филатова Ю. С., Кашапов А. С. Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте // Ярославль, 2018.
12. Кашапов М. М. Понимание ресурсности в контексте профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии, 2020. № 11. С. 116–130.
13. Кашапов М. М., Кашапов А. С. Формирование профессионального творческого мышления. Учебное пособие // Москва, 2020. 124 с. Сер. 76. Высшее образование (2-е изд., пер. и доп).
14. Кашапов М. М. О методике диагностики ресурсности профессионального мышления (для профессий социального типа) // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2021. № 1 (41). С. 395–413.
15. Молохина Г. А. Особенности стиля мышления в разные возрастные периоды // Человек в пространстве образования: сборник научных статей / Под ред. А. К. Белоусовой, Р.М. Чумичевой. Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2008. С. 116–129.
16. Панов В. И., Кашапов М. М., Чумаков М. В., Коршунов Н. И., Яльцева Н. В., Смирнов А. А., Пошехонова Ю. В., Томчук С. А., Филатова Ю. С., Серафимович И. В., Башкин М. В., Селезнева М. В., Кашапов А. С., Постнова А. А., Бузмакова А. В., Воскресенский А. М. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности // Ярославль, 2012.
17. Филатова Ю. С., Кашапов М. М. Проявление конфликтной компетентности врачей в зависимости от стажа и квалификационной категории. В сборнике: От истоков к современности. 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сборник материалов юбилейной конференции в 5 томах. Ответственный редактор: Богоявленская Д. Б., 2015. С. 387–390.
18. Халифаева О. А. Взаимосвязь креативности и когнитивных стилей в период ранней взрослости. Сибирский психологический журнал, 2018. № 69, С. 172–190.
19. Ясько Б. А. Психология личности и труда врача: Курс лекций. Ростов: Феникс, 2005.
20. Ясько Б. А., Казарин Б. В., Городин В. Н. и др. Жизнестойкость и персональные ресурсы врачей «красных зон» ковид-госпиталей (психологический анализ) // Вестник РГМУ, 2021. № 4. С. 68–74.
21. Gramskaya L. A., Filatova Yu. S. Peculiarities of doctors' thinking professionalization // Междукультурни, научни и образователни диалози България–Балканите–Русия, Сб. от доклади от научна практическа конференция, проведена на 11 юни 2019 година, Стара Загора, Изд. КОТА, Стара Загора, България, 2019. С. 88–96.

КОНСУЛЬТАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Личностный кризис и трансформация

В. В. Козлов, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье сделана попытка описания трансформации личностных кризисов при помощи интегративной танцевально-двигательной терапии. Особое внимание уделено феноменологическим качествам танца и движения, которые являются причиной использования данного метода в кризисологии личности и групп.

Ключевые слова: кризис, личность, интегративная танцевально-двигательная терапия, интегративная психология, трансформация

В современном мире, понятие кризис пронизывает все сферы человеческой активности: экономику, политику, социальную среду, духовную и личностную. В каком-то смысле, именно состояние кризиса подталкивает человечество на поиски новых решений во всех сферах своей жизнедеятельности в условиях быстро меняющегося мира. Кризис – двигатель прогресса и эволюции человека.

Само понятие «кризис» происходит от греческого слова *κρίνειο*, буквально означающего «разделение дорог». В китайском языке слово «кризис» состоит из двух иероглифов. Один означает – «опасность». Другой – «благоприятная возможность».

В рамках этой статьи мы не будем останавливаться на самой структуре кризиса и причинах его появления. В своих предыдущих статьях и монографиях мы достаточно подробно раскрыли эту проблему [1, 5-8, 11, 12, 14].

Кратко рассмотрим наиболее близкий для каждого человека – кризис личности и его профилактику. Ведь каждый из нас рано или поздно сталкивается с ним лицом к лицу. При этом следует заметить, что кризис не обязательно возникает в условиях упадка или недостатка. Принц Сиддхартха, будучи наследником самой богатой и влиятельной части Индии выбрал путь аскетизма, столкнувшись с коаном старости, болезни и Смерти [9]. В современных условиях кризис возникает систематически у людей, которые достигли большого материального и социального успеха.

Любопытно, что несмотря на свою актуальность и значимость, понятие кризис не находит четкого определения в современной психологии. Зачастую, кризис личности понимается как состояние внутренней дезинтеграции личности, вызванное ситуацией невозможности решить важнейшие жизненные проблемы привычными способами, в результате которого возникает дисбаланс в жизни и деятельности человека, неразумное с точки зрения личности и неадекватное в социальном аспекте поведение, срыв нервно-психического и соматического состояния, предполагающее существенную перестройку личности и ее связей с окружающим миром [6].

Суть кризиса – испытание личности на соответствие новой ситуации, новым социальным требованиям, новым пониманиям мира. По мнению Л. С. Выготского, кризис представляется кульминацией микроизменений, накапливаемых на протяжении предшествующего стабильного периода. В свою очередь Э. Эриксон говорит о том, что кризис есть потенциальный выбор, который осуществляется в процессе онтогенеза между благоприятным и неблагоприятным направлением развития.

Психологический кризис требует концентрации всех сил человека (эмоциональных, психических, когнитивных, физических) для решения задач, которые ставятся перед личностью.

Но понимает ли современный человек природу кризиса и умеет ли преодолевать его? На наш взгляд, который опирается на достаточно большой опыт практической психологической работы, нет. А ведь именно кризисное состояние, а точнее неправильное его прохождение и неспособность находить инструменты, помогающие пройти пиковые фазы, зачастую приводят человека к сложнейшим серьезным физическим, психическим, психосоматическим заболеваниям. Существуют случаи, когда совершенно здоровые люди, узнав о предательстве близких, за недели умирали от рака. Известно, что супруги, про-

жившие в браке много лет, довольно часто уходят из жизни в течение короткого времени после смерти первого. Отдельная, еще более серьезная проблема, это проблема ПТСР и суицида. По данным ВОЗ, на 2022 год Россия находится в первой десятке стран по общему коэффициенту смертности от самоубийств (общее число умерших в течение календарного года по отношению к среднегодовой численности населения) [6, 11]

В прежние времена роль психолога выполняли служители религии. Заповеди имели роль некоего жизненного устава, определяя, что есть хорошо, а что плохо. Слово Божье выступало в качестве мудрого отца и давало направление пути, который следовало выбрать. Человека не разрывала проблема свобода выбора между «Так», «Не Так» и «Так тоже». Такое устройство общества способствовало естественной позитивной интеграции личности в соответствии с духовным канонам.

Традиции наших предков, строились на возможности преодоления тяжелых личностных переживаний всем сообществом. Соборный дух патриархального сообщества является социальной основой интеграции и адаптации в прошлом времени.

Век индустриализации и капитализма устроен по принципу разобщенности общества в борьбе за личное выживание. Вера для многих заменена идеями «Хозяина своей судьбы». Бог умер! – провозгласил Ницше, но взамен не рождено ничего, что могло бы помочь человеку находить смыслы и, опираясь на какие-то ориентиры, делать правильный выбор на перекрестках дороги жизни. Как писал К. Г. Юнг: «Человек остается в полном одиночестве со своими проблемами. Современный человек не понимает, насколько его “рационализм” (расстроивший его способность отвечать божественным символам и идеям) отдал его на милость психической «преисподней». Он освободил себя от суеверий (как он полагает), но при этом до опасной степени утратил свои духовные ценности. Его моральная и духовная традиция распалась, и теперь он расплывается за это повсеместное распадение дезориентацией и разобщенностью» (цит. по [15]).

Существуют ли способы профилактики, позволяющие человеку укреплять и повышать уровень осознанности, тем самым помогая более спокойно проживать неизбежные моменты встречи с кризисными состояниями? Ответ на этот вопрос мы можем найти в практических методах интегративной психологии. «Человеческое сознание прискорбно расщеплено и диссоциировано на конфликтующие фрагменты. Для их интеграции необходимо создание определенных условий, что становится возможным в контексте интегративной психологии» [7].

Наиболее привлекательным и доступным методом, на наш взгляд, является танцевально-двигательная терапия. Автор этой статьи еще в конце 70-ых был вовлечен в эту практику, занимаясь танцевальными марафонами в больших группах. В эпоху диск-жокеев автором статьи в 1979 году была организована дискотека «Инсайт», которая пользовалась большой популярностью среди студентов ЯрГУ.

Танец издавна сосуществует рядом с человеческой природой. Мы даже не можем точно определить, когда возник танец до или после появления самосознания [3, 15, 16].

Многие важные события в жизни людей отражались в танце: рождение, смерть, война, избрание нового старейшины, исцеление больного. С помощью танца люди общались с богами и молили их о дожде, плодородии, защите и прощении. В славянской традиции есть множество обрядов помогавшие человеку «выплясаться» и тем самым прийти к внутреннему равновесию.

На тренингах личностного роста и трансформации ИТДТ (интегративная танцевально-двигательная терапия) используется с различными целями, в различном объеме и с различной степенью осознанности. Целью данного раздела является прояснение места и возможностей ИТДТ в контексте других техник и направлений «новой психотерапии» [1, 3].

Основные техники ИТДТ вплетены в ткань общей танцевальной сессии и являются параллелями, интерпретациями известных терапевтических техник на языке движения и танца. Мы можем проследить несколько таких параллелей:

- присоединение по позе и дыханию в НЛП – присоединение по позе и движению («зеркало»);
- преувеличение, усиление чувства и его выражения в гештальттерапии – оформление, преувеличение определенного движения в процессе танцевальной сессии, развитие темы в действие;
- работа с мышечными блоками и последовательностями сложно координированных действий в телесно-ориентированной терапии – освобождение от напряжения, расширение диапазона движений в ИТДТ и т. д.

Существует несколько стереотипов восприятия танца в современном обществе: танец как профессиональная деятельность, развлечение или как ритуальное действие определенных кругов общества. Мало кто рассматривает танец как терапевтический процесс, способный восстанавливать нарушения, возникающие в процессе жизненной активности. В то же время применение таких направлений танце-

вально-двигательной терапии как аутентичное движение, контактная импровизация, джаз тела, пять движений и многие другие полностью удовлетворяют методологическим принципам психологической практики, которые лежат в основе интегративных психотехнологий:

1. Принцип позитивности;
2. Принцип соотнесенности;
3. Принцип потенциальности;
4. Принцип многомерности истины.

Недавно автор статьи выпустил уже третье издание монографии «Интегративная танцевально-двигательная терапия» [3]. Применение и развитие танцевальных практик в качестве профилактики кризисных состояний видится нами возможным по следующим причинам:

1) *Универсальность*. Для того, чтобы начать танцевать от человека не требуется наличия специальных знаний, навыков, инструментов, оборудования, помещения и т.д. Как мы уже писали, в танце нет посредника для выражения, такого как краски и холст для художника, или муз. инструмент для музыканта; само тело является инструментом и создателем. В практике аутентичного движения вовсе отсутствует музыка, и танец рождается внутри как импульс, который выражается через форму физического действия. Одновременно с этим танец доступен в любом возрасте, для людей с любыми способностями и физическими возможностями, психическими особенностями.

2) *Ресурс*. Танец как способ подключения к бессознательным пластам психики и ресурсным состояниям, в основе которых лежат архаические глубины психического. Одновременно с этим танец способствует интеграции витальных, эмоциональных ресурсов личности, объединения телесных, эмоциональных, мыслительных и духовных переживаний в целостность, в единство системы «Человек» для создания условий, способствующих достижению реализации своей потенциальности.

3) *Переобучение*. С помощью регулярной практики свободного танца формируются механизмы поиска движения в условиях «непонятного» или «неудобного» для человека ритма, отсутствия каких-либо указаний к тому, как нужно двигаться, а также умение слушать себя и свое тело. В дальнейшем эти же механизмы позволяют находить возможности для выхода из любой сложной жизненной ситуации, при этом оставаясь в гармонии с собственными жизнеобразующими принципами. Умение слушать свое тело позволяет обнаружить и трансформировать дисфункциональные паттерны в движениях. Как следствие этого, происходит изменение взаимодействия человека с собой и окружающим его миром. Данные связи в своих работах довольно подробно рассматривали В. Райх, Ж. Далькроз, М. Фенделькрайз и другие.

4) *Катарсис*. Танец зачастую может быть безопасным, цивилизованным способом отреагирования и принятия социально и личностно табуированных эмоций. Танце – двигательные практики способны предотвратить психосоматический удар путем снятия эмоционального и физического напряжения тела, также высвободить сложные и негативные эмоции, проживаемые человеком, намного более эффективней, чем длительное посещение психотерапевта.

5) *Укрепление физического здоровья*. Целительский потенциал танца, его гармонизирующее воздействие на индивидуальное и групповое сознание известны с доисторических времен. Танец самый естественный, эффективный метод устранения послестрессовых отрицательных эмоций - интенсивная мышечная нагрузка, которая нейтрализует, «сжигает» накопившиеся за время стресса физиологически активные вещества, гормоны усталости. Следует отметить, что занятия танцем укрепляют самочувствие, увеличивает уровень совокупной физической активности человека, способствует улучшению работы сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной системы, усиливает процесс обмена веществ, значительно повышает функциональную подготовку человека.

6) *Творчество*. Творческий поток в современной психологии рассматривается как один из наиболее важных процессов для развития и самосовершенствования личности. Танец – это поиск, раскрытие, расширение, легкость и полет, освобождение и трансформация, индивидуальность и неповторимость, возможность выбирать и экспериментировать, разрешение себе быть другим. Тем самым танец, как часть творческого процесса способствует раскрытию и движению творческой энергии, возможности находится внутри этого потока и направлять его на улучшение качества жизни. Осознавая танец, танцующая свободно и осознанно, человек делает шаг к принятию свободы и творчества в повседневной жизни [10].

7) *Трансцендентность*. Танец возможен и как медитативная, духовная практика, которая посредством интеграции ума, тела и души приводит к развитию сознания. Через практику свободного танца открыта дверь в измененные состояния сознания. Танец сам по себе является совершенным и уникальным способом вхождения в мир энергии, особого состояния духа, открытости и экстаза.

Это область, которая находится за пределами ума. Танец является трансцендентным выходом за пределы вербальных понятий и пространственно-временных измерений, за пределы профанической личности к ресурсной потенциальности.

Одна из центральных идей интегративной психологии рассматривает человека как уже целостную систему, в которой в каждый момент времени присутствует полнота. И для раскрытия этого потенциала необходимо запустить процессы, позволяющие человеку постоянно находиться в творческом потоке, и справляться с деструктивными силами внутри себя. «Человек все время преодолагает хаос и безразличие мира, все время преодолагает свою никчемность и бессмысленность бытия, сущностную пустотность своих целей и смыслов перед неотвратимостью болезни, старости, смерти и забвения» [8]. С полной уверенностью можно сказать, что танец является одним из ключей, позволяющим запустить и поддерживать процесс гомеостаза и открывает двери в безграничный мир реализации и полноты бытия.

При разработке психотехник ДМД мы учитывали тот факт, что различные музыкальные образы порождают и разные эмоционально-чувственные, двигательные формы отреагирования; эмоционально-динамическое содержание музыки порождает проявление спонтанного движения определенного типа характера — от «пластичного» до «импульсивного». Двигательные психотехники направлены на осознанное формирование у клиентов способности к спонтанному воспроизведению разнохарактерных стилей движения: «пластичного движения» как следствия переживания ими позитивно окрашенного, интимно-чувственного восприятия мелодий и «импульсивного движения», проявляющегося в потребности отреагирования ранее сдержанных аффектов невротического содержания и позволяющего снимать у клиентов паттерны мышечных напряжений [4].

В конце хотелось бы добавить, что в современном обществе прослеживается запрос к применяемым практикам: ясность, универсальность, быстрота достижения результата. Танцевально-двигательная терапия полностью удовлетворяет этим запросам, и является не просто теорией, но и обладает большой практической базой.

Основной целью ИТДТ является вовлечение человека в процесс личностной интеграции и роста с помощью танца и движения. Интеграция в данном случае означает уменьшение конфликтности и увеличение целостности сознания. Она выражается также в положительном влиянии на процессы социально-психологической адаптации за счет развития самопринятия, принятия других и повышения уровня эмоционального комфорта.

Интегративная модель, описывающая многомерность и процессуальность танцевально-двигательной психотерапии, является современной и адекватной и позволяет использовать ИТДТ для различных целей индивидуальной и групповой работы. Интегративная модель характеризуется соединением в реальном психологическом процессе моделей, принципов и техник различных направлений танцевально-двигательной психотерапии; интегративностью методологии, призывающей разрабатывать стратегии проведения тренинга изоморфно самому методу ИТДТ; а также работой со всей целостностью психических процессов и структур сознания и бессознательного, включая надличностные переживания [1,3].

Являясь частью интегративной психологии, интегративная танцевально-двигательная терапия видится нам как перспективное направление в области профилактики кризисных состояний, позволяющее создать более здоровое общество, способное эффективно преодолевать кризисные моменты жизни. В соответствии современными социальными вызовами, на наш взгляд, это чрезвычайно актуально и тема имеет выраженную теоретическую и практическую актуальность.

Литература

1. Грац О. Ю. Творческий потенциал интегративной танцевально-двигательной терапии / О. Ю. Грац, В. В. Козлов // *Методология современной психологии*, 2023. № 18. С. 92–101.
2. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты / К. В. Патырбаева, В. В. Козлов, Е. Ю. Мазур и др.; Научный редактор К. В. Патырбаева. Пермь: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2012. 250 с.
3. Козлов В. В. Интегративная танцевально-двигательная терапия / В. Козлов, Н. Веремеенко, А. Гиршон. 3-е издание, исправленное. Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью Издательско-Торговый Дом «СКИФИЯ», 2022. 456 с.
4. Козлов В. В. Психология дыхания, музыки и движения: Монография / В. В. Козлов. Издание 3-е, дополненное и расширенное. Ярославль: РПФ «Титул», 2019. 196 с.

5. Козлов В. В. Психология сознания: интегративный подход / В. В. Козлов. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Психотерапия», 2022. 274 с.
6. Козлов В. В. Психология кризиса. Саратов: Вузовское образование, 2014. 386 с.
7. Козлов В. В. Современная личность: самоактуализация и самореализация / В. В. Козлов. Ярославль: ЯрГУ, 2023. 336 с.
8. Козлов В. В. Вечная психология / В. В. Козлов. Москва: Институт консультирования и системных решений, 2021. 328 с.
9. Козлов В. В. Психология буддизма: четвертое колесо дхармы / В. В. Козлов. 2-е изд. Вологда: Древности Севера, 2016. 343 с.
10. Козлов В. В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души / В. В. Козлов; Владимир Козлов. Москва: ГАЛА-Издательство, 2009.
11. Козлов В. В. Динамика психологического содержания кризиса пандемии / В. В. Козлов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2020. Т. 34. С. 40–57.
12. Козлов В. В. Психология и феноменология посттравматического стрессового расстройства / В. В. Козлов, Ю. А. Бубеев, Н. А. Власов. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2022. 240 с.
13. Никитин В. Н. Психология телесного сознания. Москва: Алетейя, 1999. 488 с.
14. Новиков В. В. Психологическое управление в кризисных социальных сообществах: монография / В. В. Новиков, Г. М. Мануйлов, В. В. Козлов; Международная академия психологических наук. Москва: ГАЛА-Издательство, 2009. 435 с.
15. Chodorow J. Dance Therapy and Depth Psychology. The Moving Imagination. Routledge, London, New York, 1991. 322 p.
16. Elizabeth A., Gray L. The body remembers: Dance/movement therapy with an adult survivor of fortune // American Journal of Dance therapy, 2001. Vol. 23. № 1. P. 31–42.

Групповые психотехнологии. Интегративный (мультиmodalный) подход

М. И. Фаерман, Е. А. Говорова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье кратко раскрывается понятие групповых психотехнологий, а так же рассматриваются особенности, анализируется опыт практического применения и обратная связь участников в трех интегративных комплексных групповых психотехнологиях: иррациональный формат, психологический туризм, трансформационная психологическая игра, раскрывается специфика некоторых отдельных практик комплексов в мультиmodalном интегративном подходе.

Ключевые слова: интегративный подход, групповые психотехнологии (ГПТ), интегративные психотехнологии, иррациональные психотехнологии, психологический туризм, трансформационная психологическая игра (ТП-игра).

Современная практика, как в индивидуальном, так и групповом консультировании, часто предполагает мультиmodalный подход, продиктованный рядом обстоятельств:

- сложностью клиентского запроса, включающего и «терапевтический», и уровень «саморазвития», личностный и социальный, материальный и духовный уровни;
- сложностью внешней среды: неопределенность, информационная избыточность, многовекторность (мультиcценарность) бытия вообще;
- многообразии и «терапевтическая» ценность психологических консультационных подходов;

Все эти обстоятельства реализуются в интегративной мультиmodalной парадигме, предполагающей смысловое и техническое объединение методов, «языков» и каналов взаимодействия с миром, другими и самим собой в клиентской реальности, являющейся для нас приоритетной и обоснованной вышеобозначенными и многими другими реалиями актуальной психологической практики [3, 7, 8].

Обозначим несколько ключевых понятий. Групповые психотехнологии (ГПТ) – комплекс управляемых и регламентированных (квалифицированным ведущим) психологических практик, основанных на социально-психологических феноменах и закономерностях, направленный на исследование, коррекцию и развитие личностных и групповых (социально-психологических) процессов, осуществляемых в группе как среде, объекте и агенте изменений [6].

В основе ГПТ лежат различные формы и направления группового процесса. Это могут быть: тренинги, виды и техники психотерапии, разного рода игры (трансформационные, деловые, ролевые), психологический туризм и многое другое. В своем взаимодействии и концептуальной целостности они могут реализовывать интегративный мультиmodalный подход.

Интегративный подход — это творческий и многомерный синтез концепций, которые опредмечивают различные аспекты человеческой активности как в теоретико-методологическом, так и в исследовательском и психотехническом отношениях [3]. Говоря иначе, интегративность – это целостность и взаимное усиление – взаимодействие элементов ГПТ и предмета воздействия [6].

Ниже представим анализ и опыт практического применения нескольких групповых психотехнологий (форматов групповой работы, в практике принимало участие 7 человек) в мультиmodalном интегративном подходе.

Интегративный иррациональный формат работы, направленный на расширение жизненных сценариев и ресурсных состояний.

Основанием для процесса может являться система прорабатываемого пласта психического, например, переход от сознательного к бессознательному, то есть переход от понимания и контроля окружающей среды, ситуации, своего поведения к внутреннему миру, к той области психического, которая не осознается и не подвергается субъективному контролю.

Интегративные групповые технологии разворачиваются в последовательном комплексе отдельных психотехник в разных модальностях.

1 этап. «Экскурсия» по групповому пространству, в которой группа осуществляет физическое передвижение по «достопримечательностям» рабочего помещения (тренингового зала) или природной территории – данная психотехнология основывается на концепции интегративного жизненного пространства человека [12].

Согласно мнению участников, «экскурсия» помогает войти в определенный ритм проживания группового процесса, запускает групповую динамику, позволяет настроиться на определенное состояние, сблизить участников с условиями пребывания – адаптироваться к рабочему пространству.

2 этап. Мои планы. Участники рассказывают, какой план действий у него построен на ближайшие годы. По мнению участников, психотехнология помогает вывести на осознанный уровень элементы жизненного сценария путем его проговора, развивает рефлексивность, обратной связи, способствует формулированию целей и задач на жизненном пути. В результате участник делится чем-то личностно-значимым с другими участниками группы, что позволяет технике выполнять функцию знакомства, стимулирует раскрытие группы и дальнейшее установление доверительных отношений, становится отправной точкой для групповой динамики.

3 этап. Техника жизненные «мультисценарии», или «бред»: участники в парах проговаривают свои фантастические, нереалистичные, максимально «бредовые» сценарии жизни. Концептуальным основанием практики может выступать сказкотерапия, нарративный подход, проективная терапия. Психотехнология направлена на развитие жизненного творчества, расширение представлений о своих жизненных сценариях и жизненного мира в целом, формирование гибкости и принятия неопределенности. Также есть возможность для развития воображения, работы с фрустрацией, проработки страхов и ограничений.

По отзывам участников, техника позволяет выявлять закрытые для себя тенденции, расширять представления о своих возможностях, формировать готовность к различным поворотам судьбы, и избавляться от жестких шаблонов восприятия себя и мира вообще.

4 этап. Техника «двигательные сценарии», или «театр хаоса»: участникам предлагается разные стратегии движения в пространстве. 1 сессия: участники ходят по прямой траектории до препятствия, отталкиваются от него и продолжают идти прямо. 2 сессия: ходят так, чтобы ни с кем и ни с чем не столкнуться, избегая каких-либо препятствий. 3 сессия – разрабатывается своя авторская стратегия движения, интегрирующая первые две. Техника основана на телесно-ориентированной и танцевально-двигательной терапии, интегративном подходе «биосинтез» Д. Боаделлы, символдраме и др.

В обратной связи участники подчеркивают, что определенные движения помогают осознать потребности, выбрать наиболее комфортную траекторию движения, ассоциирующуюся с предпочтительным жизненным сценарием и стратегией поведения в трудной ситуации. Происходит осознание, какие стратегии наиболее близки человеку при столкновении с препятствиями, при отсутствии препятствий, при взаимодействии с другим, что он будет чувствовать в этот момент, и какая стратегия для него наиболее комфортна и свойственна, на сколько она адаптивна?

5 этап. Взаимодействие через руки с закрытыми глазами, задача - найти себе пару по ощущениям. Выступает в роли разминки и процедуры деления на пары для дальнейшей работы. Ее задача – избежать привычной стереотипной стратегии выбора партнера, довериться ощущениям.

Участники отмечают, что данная практика помогает прочувствовать (чувственное познание) через ощущения других людей, их эмоции, их движения и т. д., позволяет установить доверительные отношения участниками и миром в целом.

6 этап. Телесная практика «балансировка энергии». В основе телесно-ориентированный подход, райхианский анализ, метод биосинтеза Д. Боаделлы, холистическая терапия, трансперсональный подход.

Суть практики в фиксации внимания на «ресурсных» зонах тела через касания, наносимые партнером по определенной технологии с соблюдением телесной экологичности.

Обратная связь участников говорит о возникновении состояния глубокой релаксации, осознания своего тела и обнаружение ресурсных телесных зон (центров чувств), возможность расширить сознание своей телесности и себя в целом, достигнуть состояния спокойствия и гармонии. Так же данная практика помогает установить телесный контакт между участниками – доверие друг другу, принять личные границы и другого человека, чувства ответственности за комфорт и безопасность другого человека.

7 этап. Дыхательная практика «4 паттерна дыхания», или «дыхание стихий». В основе метод «вай-вейшен», трансперсональный и психосоматический телесно-ориентированный подход [4]. Участники тренируют 4 вида дыхания, основанные на разнице в глубине и скорости вдоха и выдоха.

По мнению участников, это медитативная техника, помогает расслабиться, учит контролю эмоций и внимания, снятию тревоги и стресса, дает возможность активизировать энергию, исследовать свое сознание путем выхода за пределы обычного состояния, позволяет раскрыть эмоции, запустить поток энергии.

8 этап. Техника создания мандалы или образа мира на основе круга и иррациональных переживаний на основе предыдущего практического опыта. Техника используется как иррациональная обратная связь, предварительный этап перед финальным групповым проговором. Это рефлексивная проективная методика на основе мандалотерапии К. Г. Юнга, трансперсонального подхода, арт-терапии, проективного рисунка. Выполняет функцию обратной связи (через проговор по рисунку) в завершение группового процесса.

По мнению участников, практика позволяет достигнуть состояния личностной целостности, внутренней гармонии. Осознание собственного состояния, чувств, желаний через экспрессивный выплеск опыта на бумагу. Участники отмечают свое удивление от передаваемых смыслов и чувств через собственные мандалы и рисунки других участников.

Таким образом, описанный формат и комплекс интегративных групповых психотехнологий вобрал в себя целый арсенал практик из различных психологических методов и адаптированных духовно ориентированных традиций. Они мультимодальны, и работают с разными пластами психического, что способствует гармонизации и расширению жизненных стратегий и ресурсных состояний.

Однако, как и у всех методов и практик, у данного формата группового процесса есть свои возможности и ограничения. Он может быть эффективен для людей, находящихся в контакте со своей чувственной, телесной иррациональной сферой, склонных к самопознанию и рефлексивности, либо нуждающихся в развитии этих сфер. Вероятно, ограничения данного формата будут связаны с физиологическим или психологическим состоянием участника. Так, человек может просто не иметь возможности выполнить некоторые практики, в связи с состоянием здоровья. Ряд эмоциональных расстройств так же может выступать препятствием для данного комплекса психотехнологий.

Для анализа мы опросили участников данного группового процесса, мнение которых является основой для определения успешности и значимости групповых психотехнологий.

В основе следующего психотехнологического комплекса в русле интегративного подхода рассмотрим *«опээн-эир» или психологический туризм в интеграции с командным тренингом.*

Психологический туризм предполагает переоценку личностного опыта, проработку внутренних конфликтов, восстановление этнической, ландшафтно-географической, культурной идентичности человека [5, 10, 11]. Говоря другими словами, психологический туризм (psy-туризм, Ψ-туризм) заключается в совмещении (интеграции) маршрута и / или пространства путешествия и психотехник, направленных на реализацию универсальных и / или уникальных запросов клиентов. Профессиональное психологическое сопровождение человека во время выездных программ позволяет быстро восполнить утраченные в мегаполисе силы, достичь максимально возможного эмоционального, телесного и даже духовного равновесия. Подобные путешествия, как правило, возвращают уверенность в своих силах, в своем будущем, настраивают на позитивный лад и обучают противостоять деструктивному стрессовому воздействию. Погружение человека в реальную природную и/или аутентичную среду позволяет наиболее безопасным способом переоценить личностный опыт, актуализировать и разрешить личностные противоречия [2].

Основанием для группового процесса в формате психологического туризма может служить этапы групповой динамики, которая характеризует весь цикл жизнедеятельности малой группы, и его стадии (образование, функционирование, развитие, стагнация, регресс, распад), а так же связанные с ним этапы командообразования [6].

Описываемый ниже однодневный выездной формат психологического туризма в лесном пространстве состоит из этапов и отдельных групповых психотехнологий, которые мы разберем далее.

1 этап. Формирование личной и группой миссии (мета-цели группового процесса) – в качестве теоретической основы могут выступать критерии осуществимости группового принятия решений (см. например Р. Танненбаум и Ф. Массарик), или концепции постановки целей (см. например Э. А. Локк).

По мнению участников, технология позволяет познакомиться друг с другом, установить контакт между участниками группы. Также, определение личной и групповой миссии позволяет определить задачи для последующих этапов путешествия. Определяя миссию, участники группы выводят на осознанный план, для чего они здесь и что им делать в каждой практике, чтобы ее реализовать.

2 этап. Роли в группе: выбор участниками своей роли, полезной функции в группе. Концептуальным обоснованием может выступать модель командных ролей (см. например М. Белбин, Я. Л. Морено).

С точки зрения участников, практика помогает человеку определиться с личностной и социальной идентичностями, определить свое место в будущей команде и актуализировать осознание своего жизненного пути.

3 этап. Командная практика «Гусеница», выполняющая функцию альтернативного формата передвижения по маршруту путешествия. Участники идут в связке попарно и всей группой. Практика включает пробный, соревновательный по парам и общий этапы передвижения в связке. В общем варианте последний человек в колонне направляет и устраняет возникающие сложности во время передвижения группы. Группа движется на определенных этапах с закрытыми глазами, что позволяет переключить восприятие участников с ведущего зрительного анализатора на остальные модальности, и формировать доверие друг к другу и ведущему на каждом этапе путешествия.

Со слов участников, данная психотехнология позволяет достичь взаимопонимания между участниками, выстроить доверительные отношения между, способствует познанию себя и других. Также участники подмечают, что это упражнение – метафора достижения результата в общем деле с помощью работы в команде, где необходимо находить общий язык, договариваться, вместе разработать стратегию и синхронно шагать, то есть делать то, что способствует общей цели.

4 этап. Этап маршрута командная практика «Паутина»: вертикальное пространство делится с помощью резинок на несколько ячеек по количеству участников, и каждый участник должен пройти через отдельную ячейку, не касаясь разделений. Техника «паутина» является элементом «веревочного курса». Участники подмечают, что психотехнология позволяет осознать важность постоянной заботы и доверия друг к другу, важность умения договариваться, вырабатывать стратегию и координировать действия внутри группы.

5 этап. Этап маршрута «покрывалобол»: участники держат одно покрывало и подкидывают им мяч, мяч должен отскочить от покрывала не менее 5 раз, не упав на землю. Для участников процесса данная игровая командная психотехнология стала возможностью испытать на себе метод проб и ошибок и в результате увидеть слаженную синхронную командную работу. Участники отмечают эмоциональный подъем и повышение мотивации от перевыполнения плана в несколько раз: 33 подкидывания!».

6 этап. Этап маршрута с предоставлением новых «степеней свободы». Участники продолжают маршрут путешествия в связке друг за другом, и с каждым раундом для них открываются новые возможности: снимается запрет на разговоры, на открытые глаза, на свободное движение и др. С точки зрения участников, практика позволяет почувствовать свободу тела, эмоций, мыслей, намерений. Достигая каждую степень свободы, участник одновременно обращается внутрь себя, уединяется с самим собой и вступает в контакт с окружающим пространством и другими в новом качестве.

7 этап. В финальной точке маршрута проводится командный ритуал «передача огня». Каждый участник стоит на своей позиции, и ему нужно по цепочке передать огонь на зажжённой спичке следующему участнику, и в финале последний участник поджигает символический фейерверк. Интересно увидеть в этой практике элементы «психологической алхимии» К. Г. Юнга (концепция четырех стихий). Практика позволяет участникам осознать достижение индивидуальной и групповой миссии, обозначенной в начале маршрута. В проговоре участники отмечают, что командный ритуал продолжил тенденцию к сплочению и стал символом успеха и торжества после испытаний: «Мы будто зажгли факел победы, пройдя столько испытаний и большой путь».

Участники отмечают, что прожили этот процесс, как реальное путешествие по маршруту, им удалось установить контакт с окружающим природным пространством, воспринять его как ресурс благодаря особому способу с взаимодействия, заложенному в практику психологического туризма. Это установка и миссия путешествия, это мультимодальное восприятие, это действенный компонент, реализуемый через командные практики, это разные этапы как самого маршрута с точки зрения ландшафта и природных зон, так и с точки зрения практического содержания (в данном случае этапы командообразования), и способы прохождения маршрута (в парах, в общей связке, с закрытыми глазами, остановки для командных практик и др.), это финальный ритуал и рефлексия.

Интеграция туризма, командообразования, ландшафтной терапии и конкретных психотехнологий внутри процесса формирует у участников позитивное восприятие себя и других, усиливает эффекты от конкретных практик, создает метафору и опыт проживания этапа жизненного пути, формирует ресурсы жизнестойкости, взаимной поддержки, поддержки от внешней среды, гармоничности на уровне мыслей, действия, эмоций. Формат может стать довольно универсальным инструментом психологического сопровождения личности и группы.

Третий интегративный комплекс групповых психотехнологий, рассматриваемый нами здесь, – это *трансформационная психологическая игра (ТП-игра)*.

ТП-игра – это уникальная психотехнология (сложный психологический инструмент), созданная на основе и с использованием принципов настольных или «салонных» развлекательных игр и при этом имеющая в основе цель, задачи, направленные на трансформацию, развитие, актуализацию личностных сфер, качеств и способностей (конкретных или универсальных), и заложенная в содержание (инструкция, структура поля и др.) какая-либо одна или несколько психологических концепций, парадигм или прикладных разработок. [6, 13]

В качестве анализа опыта практического применения рассмотрим конкретную ТП-игру «Холотерриум: Интегративная сеть», или «игра в целостность жизни», автором которой является М. И. Фаерман [13]. Это игра, как и привычная нам настольная, предполагает, что у каждого участника свой путь, свое количество ходов и, соответственно, каждый участник и группа проживает опыт через те психотехнологии, которые выпали ему на игровом пути. В основе игры интегративная парадигма, концепция жизненного пространства человека [12], био-психо-социо-культурально-духовно-средовая интегративная модель развития [9].

Игра «Холотерриум: Интегративная сеть» разработана в русле интегративной психологии, а значит включает в себя целый арсенал практик (технологий) из различных психологических подходов, методов и адаптированных духовно ориентированных традиций. В основе игры лежит идея интеграции био-психо-социо-культурно-духовно-средовой сфер бытия человека, компонентов психологического пространства личности, структуры личности, расширение сознания и мировоззрения, обогащение ресурсами внешних событий и внутреннего опыта. Трансформационная игра – это относительно новый вид психологической практики, направленный на трансформацию, развитие, актуализацию личностных сфер, качеств и способностей. Игра ориентирована на глубокое познание человеком самого себя, своих неосознаваемых потребностей и желаний, навязанных убеждений и стереотипов, своего актуального жизненного сценария в группе.

Каждый ход участников приводит к выполнению отдельной практики как в индивидуальном, так и групповом форматах, и воплощает игровой замысел – прохождение пути по освоению отдельных игровых зон, связанных с обозначенными выше сферами жизни, базовыми энергиями (см. например биосинтез), жизненными сценариями и их целостностью, как метацель игры.

Опыт участия позволил выделить несколько важных тенденций:

– кто-то в большей степени обращался к своим мыслям, своим ощущениям, своему восприятию себя здесь и сейчас. Как отмечают участники, эти практики ввели их в медитативное состояние, мысли остановились, на смену раздражительности пришло спокойствие. Участники перестали думать о посторонних вещах и сосредоточились на окружающем их в данный момент мире: пространстве, людях, действиях;

– были отмечены разные стратегии игры: кто-то целенаправленно двигался в сторону заданий, в результате которых можно получить опыт и ресурс; кому-то было интересно опробовать как можно больше различных практик, поэтому движение их состояло в том, чтобы попасть на знаки различных форм и цветов; кто-то избегал нового опыта и проявлял осторожность в ходах – стратегии игры, по отзывам участников, тесно связаны со стратегиями жизни, по крайней мере – с ситуативными стратегиями в настоящий момент;

В качестве итога можно отметить уникальную интеграцию, заложенную в данной групповой психотехнологии: концептуальную (см. выше), практическую (мультимодальные телесно-ориентированные, арт, тренинговые, майндфулнесс, психодраматические, метафорические (в том числе МАК), игровые и др. психотехники), форматную (игра, группа личностного развития, групповая консультационная сессия, моделирование жизненного пути и так называемой холодинамики). Игровая фабула (легенда, игровое поле, игровая мотивация, элементы соревнования) является основой групповой и личной динамики, выступает основой для структуры комплекса групповых психотехнологий, позволяет активно включаться в процесс саморазвития и самопознания фактически любую аудиторию.

И в *заключении* мы кратко рассмотрим общие закономерности создания и проведения групповых психотехнологий

А. П. Ситников дает такое толкование групповым форматам работы через тренинг или обучающие игры: «они являются синтетической антропотехникой, сочетающей в себе учебную и игровую деятельность, проходящей в условиях моделирования различных игровых ситуаций...» (цит. по [1]).

В любом групповом формате в качестве основы (матрицы) может выступать групповая динамика, которая характеризует весь цикл жизнедеятельности малой группы и его стадии (образование, функционирование, развитие, стагнация, регресс, распад).

Таким образом, любая групповая психотехнология практична, ее задачи жизненны, предназначены для воплощения в повседневной реальности. Часто внутри группового процесса с использованием ГПТ моделируется ситуация, которая тут же разыгрывается участниками, а затем обсуждается. Благодаря этому теоретическая информация прорабатывается в условиях реального времени, в результате участник кроме знаний выносит реальный опыт. Группа – это не просто несколько человек, это единый организм, обладающий своей коллективной памятью. Поэтому, благодаря методам, которые включены в ГПТ, развитие, интеграция, ресурсирование личности протекают быстрее [6].

И еще несколько выводов:

- групповые интегративные психотехнологии включают в себя огромную базу методов, основываются на различных подходах психологии, множестве теорий, научных и практических материалах;
- квалифицированным ведущим регламентируется весь процесс самостоятельно (на что направлен процесс, какие технологии будут использоваться и как).
- в качестве групповых психотехнологий могут выступать различные форматы групповой деятельности, направленные на конкретный психологический феномен или психологическое явление;
- у каждого формата группового процесса есть свои возможности и ограничения. Они могут сочетаться между собой и дополнять друг друга под конкретные запросы.

Литература

1. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга: учебное пособие. Москва: Ось-89, 1999. 176 с.
2. Зыкрин Д. Р. Психологический туризм как новое направление в области психологических услуг // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум».
3. Козлов В. В. Интегративная психология: пути духовного поиска или освещение повседневности. Москва: Психотерапия, 2007. 528 с.
4. Козлов В. В. Истоки осознания. Теория и практика интегративных психотехнологий / В. В. Козлов. Волгоград, 1999. 287 с.
5. Пайгунова Ю. В., Лопухова О. Г. Психологический туризм как фактор восстановления личностной идентичности и способ разрешения внутренних конфликтов // Современные исследования социальных проблем, 2018. Т. 9. № 8. С. 105–122.
6. Фаерман М. И. Групповые психотехнологии: учебно-методическое пособие / М. И. Фаерман; Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2020. 72 с.
7. Фаерман М. И. Интегративная концепция в групповом и индивидуальном консультировании // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки, 2011. № 3. С. 5.
8. Фаерман М. И. Интегративный подход в психологическом консультировании и группах // Вестник РАПК, Выпуск 1 / Сб. под ред. Ильиной О. Э. / Ярославль, 2018. С. 5–9.
9. Фаерман М. И. Био–психо–социо–духовно–средовая модель личности // Методология современной психологии. Выпуск 8 / Сборник под ред. Козлова В. В., Карпова А. В., Мазилова В. А., Петренко В. Ф. Москва–Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2018. С. 347–358.
10. Фаерман М. И. Психологический туризм как направление интегративной психологии // Ярославский психологический вестник, 2014. С. 63–66.
11. Фаерман М. И. Психологический туризм: методические принципы // Психология XXI столетия. МАПН, Ярославль, 2015. С. 351–357.
12. Фаерман М. И. Жизненное интегративное пространство «Хоро». Первое приближение // Психология XXI столетия // Сборник по материалам ежегодного Конгресса «Психология XXI столетия» (Ярославль, 17–19 мая 2019) / Под ред. Козлова В. В. Ярославль, ЯрГУ, ЯГПУ, МАПН, 2019. С. 346–354.
13. Фаерман М. И., Кудрявцева А. А., Трансформационные игры как метод практической психологии // Российская наука: актуальные исследования и разработки. Самара: Издательство СГЭУ, 2019. С. 205–209.

О важности исследования и понимания истероидного типа личности для начинающих психологов-консультантов

О. В. Концевая, г. Вологда, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор истории развития представлений об истероидной организации личности, а также, материалы, раскрывающие специфику организации данного типа личности. Сформулированы основные причины возникновения акцентуации, рассмотрены особенности влечения, аффекта и темперамента при истерии, описаны паттерны отношений, защитные и адаптационные процессы при истерии, истерическое «Я». Перенос и контрперенос с истерическими пациентами и терапевтические следствия диагноза истерической личности.

Ключевые слова: истероидная организация личности, акцентуация, диагностика, терапия, консультирование.

Многочисленные исследования в области психологического консультирования, а также высокий запрос практиков подтверждают высокий интерес к истероидному типу личности (используется как синоним к истероидной организации личности). В настоящее время существует широкий интерес к всякого рода школам и методикам, нацеленных на работу с сознанием и личностью. Многие люди обращаются к психотерапии, юнгианскому анализу, мистицизму, психосинтезу, дзен-буддизму, трансактному анализу, цигун, индуизму, биоэнергетике, психоанализу, йоге и гештальт-терапии. Общим для всех этих школ является то, что они пытаются тем или иным путем вызвать изменения в человеческом сознании, личности. На этом, однако, их сходство заканчивается. Человек, искренне стремящийся к самопознанию, сталкивается с огромным разнообразием психологических систем, крайне затрудняющих проблему выбора, так как эти школы, взятые в целом, явно противоречат друг другу. Например, дзен-буддизм предлагает забыть или превзойти «эго», а психоанализ – усилить и укрепить «эго». Кто прав? Эта проблема стоит одинаково остро как перед непрофессионалами, так и перед психотерапевтами и практическими психологами.

Однако если представить, что в действительности эти различные подходы являются подходами к различным уровням человеческого «я», тогда они не противоречат друг другу, но отражают действительные и весьма существенные различия между разными уровнями психической организации, и все эти подходы могут быть более-менее верны в приложении к соответствующим уровням среды сознания [2, 3].

Современное консультирование и психотерапия в последние годы активно развиваются в нашей стране. Все острее встает вопрос о диагностике типов личности клиентов, которые приходят в работу. В данной статье хотелось бы раскрыть важность темы, и ознакомить читателя с особенностями данного типа личности, чтобы в работе было проще диагностировать пациента, и оказать ему помощь.

Важным условием, обеспечивающим эффективную работу практического психолога с клиентами в целом и с истероидной организацией личности, в частности станут знания о типах личности, понимание природы возникновения того или иного типа, умения и навыки распознавания особенностей характерологии в диагностике, психики в целом и специфике работы. Вместе с тем, важно подчеркнуть, что вся совокупность рассматриваемых форм развития психики и соответствующих им эволюционных этапов существует и в настоящее время, и ни одна из них, фактически, не исчезла в течение истории жизни на Земле [1].

В 1980-1990-е годы истероидный тип личности встречался реже, в наше время таких клиентов в консультировании и терапии становится все больше. Другими словами, актуальность понимания работы, а, следовательно, природы психических процессов у таких клиентов очевидно очень возросла. Работа с данными клиентами носит специфический характер и требует специальной подготовки. Истероидная организация личности, на наш взгляд, является наиболее интересной, чем другие: в виду того, что данная личностная организация привлекает и других людей вокруг. Вследствие чего, теоретический анализ данного вопроса становится актуальным не только для практикующих психологов, но и для всех людей.

В 1880 году З. Фрейд начал исследовать истерию, а его коллеги и ученики продолжали заниматься этой проблемой на протяжении каждого десятилетия в истории психоанализа. З. Фрейд был вдохновлен работой французских психиатров Ж.-М. Шарко, П. Жане и И. Бернгейма, которые исследовали истерические аффекты при помощи гипноза. Именно это побудило З. Фрейда задуматься о вопросах, которые стали основой для развития психоаналитической теории: Как можно одновременно знать и не знать? Почему мы забываем важный личный опыт? Может ли тело выражать то, что мозг не может?

Люди с истерическим, или театральным характером не обязательно проявляют частые или заметные симптомы. Этот тип личности чаще встречается у женщин, но также может проявляться и у мужчин. Кстати, сам З. Фрейд относил себя к этому типу личности [6].

Несмотря на работы исследователей, которые посвятили много времени исследованию данного диагноза, гипердиагностике других психических заболеваний уделяется больше внимания в отличие от истероидного процесса, связанного с травмой. Люди с истерической структурой личности характеризуются высоким уровнем тревоги, напряженности и реактивности, особенно в межличностном плане, эти признаки играют серьезную роль в понимании источников психических расстройств [4].

Эмоциональный фон людей с истерической организацией личности очень не устойчив – чувства меняются очень резко, что называется «истерическая неустойчивость аффектов» [4]. Люди, которые обладают высокой энергетикой и интуитивностью, часто оказываются в ситуациях, где имеется личная драма или риск. Они могут «застрять» в волнениях и переходить от одного кризиса к другому. Высокий уровень тревоги и конфликтов может вызывать впечатление поверхностной, искусственной и преувеличенной эмоциональности.

Основным видом деятельности взрослого человека является деятельность профессиональная, ввиду этого необходимо рассмотреть предпочтения и эмоциональное состояние людей с истерической организацией личности в трудовой деятельности. Среди *профессий*, которые предпочитают люди с истерической структурой характера, можно выделить такие, как актеры, танцоры, певцы, проповедники, политики и учителя. Исследователи считают, что люди с истерической организацией по темпераменту являются гиперчувствительными, напряженными и социофилическими личностями. Фрейд утверждал, что люди с чрезвычайно сильным аппетитом могут стать истерическими, так как они жаждут чего-то большего [6].

Этиология истерической личности

Истерические люди нуждаются в оральном удовлетворении, любви, внимании и эротической близости, но их стимуляция может быть подавлена из-за слишком большого количества. В результате они испытывают мучительный дистресс. Мы, вслед за N. Allen, полагаем, что это связано с функционированием правого полушария мозга, как предполагается в некоторых исследованиях [4].

Одним из исследований, которое может помочь в подобных размышлениях, является работа Б. Ю. Шапиро об истерическом когнитивном стиле. Она указывает на возможность врожденных черт этого стиля. Им свойственны глобальность и образность мышления. Некоторые люди с истерической организацией личности, несмотря на высокий уровень образования, обладают необыкновенной креативностью. Их способность объединять данные аффективной и чувственной апперцепции с логическими подходами к познанию позволяет им создавать прекрасные образцы интеграции интеллектуального и художественного способа восприятия [7].

Существует предположение о двойной фиксации (на оральных и эдипальных проблемах) при истерии, выдвинутое З.Фрейдом (и многими последующими аналитиками (например, Marmor, 1953; Hallick, 1967; Hollender, 1971). Оно заключается в том, что возникают проблемы на оральном и эдиповом уровнях. В своей упрощенной форме, оно звучит следующим образом: чрезвычайно чувствительная и голодная маленькая девочка нуждается в особенно отзывчивой материнской заботе, но разочаровывается в своей матери, которой не удается защитить и насытить ее должным образом, а также не дать ей ощущение своей ценности.

Обесценивая свою мать, девочка отделяется от нее и начинает испытывать сильную привязанность к отцу. Это происходит из-за того, что она не получает достаточно оральных удовлетворений и ее генитальные интересы сливаются с оставшимися неудовлетворенными потребностями. Девочка сталкивается с эдиповым конфликтом и не может определиться, идентифицируясь ли с матерью или соперничая с ней. Она все еще нуждается в материнской любви, но уже не ценит ее. Эта дилемма заставляет девочку остаться на эдиповом уровне, фиксируя ее на этом этапе развития.

Восхищаясь мужчинами и считая силу их врожденным атрибутом, девочка бессознательно испытывает зависть и ненависть к ним. Она привязывается к мужчинам, чтобы усилить свое ощущение адек-

ватности и самоуважения, но в то же время наказывает их за предполагаемое превосходство. Женщина использует свою сексуальность и идеализацию мужчин как единственную силу, которую считает доступной ее полу, вместе с «женской хитростью».

Этиология истерической личности, по В. Мюллеру и А. Анишкевичу [4], заключается в комбинации материнской неадекватности и отцовского нарциссизма. В патриархальных семьях, где, кажется, что отец доминирует над своей женой, возникает своеобразный конфликт притяжения-отталкивания, который является возбуждающим, но внушает страх. В результате, дочь может сделать вывод, что люди ее пола ценятся меньше, особенно если прошли дни восхитительного детства, и что к людям одного с ее отцом пола следует подходить осторожно.

Основной проблемой является не достигаемая зрелая взаимность между матерью и ребенком, независимо от того, отведена ли матери слабая, подчиненная роль, или она чувствует угрозу со стороны ребенка и реагирует на это соперничеством с ним. Отцы, выражающие конфликты адекватности, могут проявляться как в хрупкой, псевдомаскулинной внешности, так и в напрямую теплом, сексуальном или потакающем поведении с дочерью, что свидетельствует об их незрелости.

Женщина может использовать свою сексуальность, чтобы привлечь мужчин, которых она считает особенно сильными. Однако, она может обнаружить, что не получает удовлетворение от физической близости с таким человеком. Или же, если предполагаемая сила мужчины ужасает ее, она может попытаться пробудить его более нежные стороны и затем подсознательно отказаться от него, рассматривая его как недостаточно мужественного, слабого или женоподобного. Некоторые истерически организованные мужчины и женщины проходят через повторяющиеся сценарии таким образом. Женщина склонна использовать секс в качестве защиты, а не как средство самовыражения, и боится злоупотребления мужчинами своей властью. Из-за этого она может испытывать трудности с получением удовольствия от интимной близости и страдать от физических проявлений страха и отвержения, таких как боль или бесчувствие при сексе, вагинизм и отсутствие оргазма [6].

Далее обсудим защитные механизмы исследуемой личностной организации. При истерической структуре личности люди используют подавление, сексуализацию и регрессию в качестве защитных и адаптивных процессов [4].

Мы, вслед за З. Фрейдом, рассматриваем репрессию как главный ментальный процесс в истерии. Одним из интересных феноменов является амнезия, которая позволила З.Фрейду сформулировать теорию структуры психики и возможности «забывать» вещи, которые мы на самом деле «знаем» на недостижимых уровнях. Люди, часто проявляющие признаки (acting out), испытывают озабоченность вымышленной властью и опасностью, и используют различные диссоциативные защиты.

При истерической структуре личности человек использует подавление, сексуализацию и регрессию, а также противобоязненное отреагирование вовне (acting out), связанное с озабоченностью вымышленной властью и опасностью, которые исходят от противоположного пола. Кроме того, они используют диссоциативные защиты в широком смысле [4]. З. Фрейд считал, что репрессия является центральным ментальным процессом при истерии. Ему был настолько интересен феномен амнезии, что это привело его к созданию новых теорий. [6]

З. Фрейд считал, что женщины, которые были воспитаны в том, чтобы сдерживать свои эротические побуждения, подвергались риску истерии. Он считал, что такая сильная биологическая сила могла быть только отклонена, но не подавлена. З. Фрейд начал рассматривать некоторые расстройства как конверсии импульсов в телесные симптомы. Например, если женщина была приучена отвергать сексуальную самостимуляцию как заслуживающую порицания, то она могла потерять чувствительность способность двигать рукой, которой бы она пыталась мастурбировать.

Во времена З. Фрейда было нередким явление, которое известно под названиями «перчаточный паралич» или «перчаточная анестезия». Оно поражало только кисть руки и не могло иметь неврологической природы, так как паралич в этом случае охватывал бы всю руку. Именно симптомы, подобные «перчаточному параличу», вдохновили Фрейда на рассмотрение истерических заболеваний как явлений, обеспечивающих первичную выгоду в разрешении конфликта между желанием (например, мастурбировать) и запретом [6]. Приведем пример: мы живем в эмоционально перенасыщенном мире; в случае, когда люди с истерической организацией сталкиваются с затруднениями, которые вызывают подсознательное чувство вины и страха, они могут стать беспомощными и ребячливыми, чтобы защитить себя от неприятностей, что обезоруживает потенциальных обидчиков и людей, которых они боятся. В этой ситуации они обычно не получают сексуального удовлетворения. Кроме того, в дополнение к этим процессам, люди с истерической организацией могут прибегать к защитами в виде регрессии, чувствуя незащищенность и опасность отвержения [4, 5].

Тревога часто возникает у людей, которые имеют истерическую структуру, поскольку у них избыток бессознательной тревоги, вины и стыда. Возможно, это связано с их напряженным темпераментом и склонностью к перестимуляции. Истерики оказываются легко подавляемы, и переживания, которые другие люди могут выдержать, могут стать травматическими для них [6, 4, 5]. Для уменьшения количества аффективно заряженной информации, с которой они должны иметь дело, истерики часто используют механизм диссоциации. Французские психиатры XIX века назвали это явление «очаровательным безразличием» [4].

Существуют различные проявления психических состояний, которые могут быть странными и необычными. Одним из таких проявлений является минимизация тяжести ситуации или симптома. Также среди них можно выделить «ложные воспоминания», когда человек уверен, что помнит то, чего на самом деле не было. Еще одним проявлением может быть «фантазийная псевдологика», когда человек рассказывает явно ложные истории, но при этом верит в них. Кроме того, могут возникать состояния фуг и телесная память о травмирующих событиях, которые не вспоминаются сознательно. Также может проявляться диссоциированное поведение, например, неумение в еде или приступы истерической ярости и прочее [4].

Самоуважение театральных людей зависит от периодического достижения ими ощущения, что они обладают таким же статусом и силой, как и люди противоположного пола.

Для людей с истерической организацией личности существует другой путь к достижению самоуважения – спасение других. Они могут проявлять заботу о своем внутреннем состоянии, заботясь о других.

Многим родителям, учителям и друзьям истерических молодых женщин знаком феномен доброй, отзывчивой, любящей женщины, которая влюбляется в хищного, разрушительного мужчину в надежде «спасти» его. Парадоксальность женщин с истерической структурой личности заключается в том, что они, несмотря на бессознательное ощущение того, что сила неотрывна от маскулинности, представляют другой пол как обладающий преимуществом.

Непоколебимая селф-репрезентация – данный паттерн социального и межполового поведения часто проявляют женщины с истероидным типом личности. Описываемый факт выражается в том, что они верят, что единственным потенциалом женственности является их сексуальная привлекательность, и поэтому эти пациентки сильнее других людей боятся старения и очень обеспокоены своим внешним видом.

У людей с истерической структурой личности склонность к тщеславию и соблазнению имеет некоторые отличия в поведении от подобного процесса у людей с нарциссической структурой личности. Люди с истерической структурой не пусты и не внутренне индифферентны, они часто очаровывают других людей. Это связано с их страхом вторжения, эксплуатации и отвержения. Когда же эти причины не существуют, они искренни и радушны. У более здоровых истерических людей также есть способность находить и реализовывать самоуважение.

Бессознательное стремление истеричных людей подтвердить свою ценность и привлекательность, особенно в гендерном аспекте, проявляется через поведение, направленное на привлечение внимания.

Истероидно организованные люди неосознанно стремятся получить подтверждение своей ценности и принятия. Из обеспокоенности возникает поверхностность и наигранность, которые проявляются при контакте с тем, кого они считают сильным. Это связано с тем, что ранее они были обесценены и инфантилизированы, поэтому не ожидают уважительного отношения к своим чувствам. Они преувеличивают свои эмоции, чтобы избавиться от тревоги и убедить себя и других в праве на самовыражение. В то же время они дают понять, что их не следует принимать всерьез, и оставляют себе возможность отречься от своих слов или минимизировать их значение [4, 5].

Истероидно организованные люди слишком тревожны, чтобы принять противоречивую информацию, поэтому они часто неверно понимают настоящее, рассматривая его как содержащее опасности и обиды из прошлого.

Сильно ориентированные на объекты и эмоционально выразительные театральные люди обсуждают свое поведение с людьми вообще и с терапевтом в частности с большей охотой, чем другие типы. Вероятно, комбинация истерической пациентки и мужчины-терапевта немедленно пробуждает центральный конфликт клиентки при наличии описанной выше динамики. В соответствии с психологическим типом истерической личности, вопросы, связанные с полом, играют доминирующую роль в том, как пациент видит мир, поэтому первоначальный перенос будет различаться в зависимости от пола как пациента, так и терапевта. Женщины-клиенты, работающие с мужчиной-терапевтом, часто чувствуют себя возбужденными, испуганными и защитно-соблазняющими. Большинство истерических клиентов готовы к сотрудничеству и высоко ценят интерес терапевта, но пограничные и психотические люди, страдающие

истероидностью, могут реагировать разрушительно и чувствовать угрозу со стороны терапевтических отношений. В таких случаях лечение может быть затруднительным. Кроме того, враждебность и конкуренция также характерны для пациентов, которые, подобно детям, напоминают о себе [6, 4, 5].

Переносы, которые возникают у истерических клиентов высокого функционального уровня, могут быть настолько интенсивными, что их трудно отличить от психотиков. Сильные переносы изматывают как терапевта, так и пациента, но их можно эффективно обрабатывать через интерпретацию. Терапевты, которые чувствуют себя уверенно в своей роли, не рассматривают это как препятствие для лечения, а как средство исцеления, что делал и сам Фрейд. Если театральные пациенты слишком испуганы, чтобы проявлять пылкие реакции в присутствии терапевта, они могут выразить свои эмоции на объектах внешнего мира.

Иногда люди рационализируют свои поступки, понимая, что их сильное влечение, страх или ненависть вызывают тревогу, которая отпугивает их. Несмотря на то, что пугающие реакции могут сосуществовать с теплыми чувствами, они могут вызывать слишком сильное беспокойство.

Контрперенос с истерическими клиентами может включать в себя как защитное дистанцирование, так и инфантилизацию. Терапевты-мужчины, особенно если они обладают в терапевтической паре этими возможностями, могут создавать больше проблем [4, 5].

Эти пациенты любят драматизировать все, что происходит с ними, и это зачастую вызывает насмешки. Однако, большинство из них являются чрезмерно чувствительными к намекам, которые могут казаться неуважительными, и даже небольшая насмешка может сильно ранить их. Психологи должны быть осторожными в своих высказываниях, чтобы не нанести пациентам большую психологическую травму.

Регрессия у большинства театральных людей носит защитный характер, который защищает их от чувства страха и вины, связанных с принятием ответственности за свою жизнь. Но эту защиту не следует путать с искренней беззащитностью. Чувствовать страх и быть испуганным - это нормально, но необходимо научиться обеспечивать себе поддержку и комфорт.

Существуют различия между некомпетентностью и проблемами, связанными с излишней сочувственностью и потаканием истеричным людям. В таких случаях может возникнуть самопринижающая концепция клиента, что является оскорбительным и для терапевта, и для пациента. Однако, позиция родительской снисходительности может быть воспринята клиентом как враждебная снисходительность. Кроме того, терапевты-мужчины более подвержены искушению контрпереноса в ответ на соблазнительность пациента.

Необходимо учитывать, что истерические клиенты часто желают эксплуатировать объекты, но это противоречит их центральному конфликту. Таким образом, опыт мощных желаний, не связанных с сексуальностью, может быть более полезным в данной ситуации. Исследования Smith, Pope и других, а также практический опыт подтверждают, что необходимо быть более осторожными в отношении сексуальных искушений (очень часто клиент с истероидной организацией соблазняет терапевта) в ходе терапии [4, 5].

Стандартное психоаналитическое сопровождение по-прежнему является предпочтительным для людей с истерической структурой личности, для которых оно было изобретено. Это взаимодействие включает в себя терапевта, который спокоен и недирективен, исследует процесс, а не содержание, занимается защитами, а не тем, что защищается, и ограничивает интерпретации большей частью рассмотрением сопротивлений, как они проявляются в переносе. Как отмечает D. Allen: «Истерические пациенты идут на контакт немедленно и ищут именно восстанавливающего контакта... Для начинающего терапевта такие пациенты могут быть сложными для работы» [4].

Решающим моментом в работе с истерической личностью является перенос, который предоставляет наиболее четкое и доступное свидетельство. Если мы даем неправильные интерпретации, то мы можем исправить их в свете последующей информации. Однако, если мы упустим возможность интерпретации, они будут появляться снова и снова. Терапия под угрозой, если мы неправильно обращаемся с переносом. Неправильное обращение с переносом и неудача в установлении терапевтического альянса – это практически единственные жизненно важные ошибки, и их чрезвычайно трудно исправить.

Для успешного терапевтического контакта необходимо сначала установить сердечный рабочий союз и сформулировать ответственность обеих сторон. Более здоровые истерические пациенты, благодаря своей склонности к контактам, могут быстро и легко установить контакт. Терапевт должен проявлять ненавязчивое, но теплое поведение и избегать самораскрытия, чтобы пациент мог расцвести. Когда

проблемы пациента начинают всплывать в ходе терапии, терапевт должен тактично интерпретировать его чувства, разочарования, желания и страхи по мере их появления в консультационном кабинете.

Важно, чтобы терапевт не спешил с интерпретацией для истерических клиентов, так как это может вызвать у них страх перед большей властью других людей. Комментарии типа: «Я знаю вас лучше, чем вы сами» могут быть опасными. Более осторожный подход, например, задавание осторожных вопросов и случайных замечаний, может помочь клиентам прийти к своему собственному пониманию. Терапевт должен постоянно напоминать клиента о его целях и возвращать его к ним, если он слишком углубляется в свои эмоции.

Основными характеристиками эффективной техники являются способность чувствовать и понимать. При работе с истерическими людьми невротического уровня терапевт может наблюдать, как пациент сам делает себя здоровее, откинувшись на спинку кресла. Наилучшее содействие для театрального пациента заключается в уверенности в собственной способности принимать взрослые ответственные решения. Интеграция мышления и чувств также требует внимания, не только выражение чувств. В соответствии с наблюдениями D. Allen: «важной частью искусства терапии является умение общаться с пациентом в соответствии с его познавательным стилем, с уважением к его чувствам и идеалам» [4]. В некотором смысле истерики действительно нуждаются в помощи в том, чтобы научиться, как думать и как соединять мысли, так же как обсессивно-компульсивные люди нуждаются в обучении тому, как чувствовать и как соединять чувства. Важно помнить, что этот процесс должен проходить в полном уважении к пациенту и его индивидуальным потребностям.

Для истерических клиентов необходима более активная образовательная работа в клиент-терапевтических отношениях. При первом интервью терапевту следует выражать терпимость к клиенту и указывать ему на имеющуюся у него чрезмерную тревогу. Кроме того, необходимо отслеживать флиртующее поведение, которое может возникать в момент тревоги. Например, можно сказать клиенту: «Мы знаем, что вы уже решили работать над этими проблемами в ходе терапии. Однако мы заметили, что когда ваша тревога становится сильной, вы ищете выхода в волнующей любовной истории [или забываете, или впадаете в ярость и исчезаете – в зависимости от вашей схемы поведения]. Мы должны быть готовы к таким ситуациям».

Низкофункциональных истерических пациентов (с пограничной организацией) нужно предупреждать о возможных негативных реакциях на терапевта и стимулировать открытое обсуждение. Кроме того, эффективные подходы для всех пациентов с пограничными нарушениями могут быть применены и к более серьезным случаям истерических людей, с учетом их особых реакций переноса. «Вы готовы к долгому пути излечения?» - вот вопрос, который нужно задать им здесь.

В развивающихся аналитических концепциях описывается истерическая личность, которая включает аспекты драйвов - базового темперамента с оральной и эдиповой борьбой, связанными с полом, а также аспекты Эго – познавательный стиль защиты, включающий в себя репрессию, сексуализацию, регрессию, половые связи и диссоциацию. Она также связана с объектными отношениями, которые могут быть неадекватными из-за воспитания родителями, включая нарциссические и соблазняющие послания, повторяющиеся в более поздних взаимоотношениях и закрепленные вынужденными повторениями. Истерическая личность имеет представление о себе как о маленьком, недоразвитом существе, которому грозит опасность, и ее самооценка омрачена.

Рассматривая тему конфликтов, связанных с сексуализированными проявлениями силы, стоит обратить внимание на переносы и контрпереносы. Они могут содержать сильно соревновательные и эротизированные реакции, которые зависят от сексуальной ориентации и пола, как клиента, так и терапевта. Также в этих проявлениях может быть обнаружена регрессивная тенденция, которая вызывает неуважение, а скорее презрение или потакание. Особое внимание уделено угрозе сексуализации со стороны терапевта. В связи с этим, рекомендации по лечению включают строгое соблюдение профессиональных границ, теплое и сочувственное отношение, а также экономную интерпретацию в рамках традиционной психоаналитической техники [4-6].

Таким образом, проведенный теоретический обзор позволяет заключить, что проблема истероидной организации личности и ее проявлений требует изучения каждым психологом практиком. Этих клиентов мы по праву можем считать особенными. Работа с ними сложно, но в тоже время очень интересна. Без знания устройства психологических особенностей будет крайне сложно.

Литература

1. Карпов А. А. Структурно-уровневый подход в исследовании эволюции психики / А. А. Карпов // Методология современной психологии, 2021. № 13. С. 139–148.

2. Карпов А. В. Психология сознания: метасистемный подход; Государственная академия наук, Российская академия образования. Москва: Издательский дом Российской академии образования (РАО), 2011. 1086 с.
3. Козлов В. В., Новиков В. В. Интегративный подход в психологической практике // Ярославский педагогический вестник, 2012. Т. II. №1. С. 226–231.
4. Мак-Вильямс Н. Психодинамическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Пер. с англ. В. Синигура. Москва: Независимая фирма «Класс», 2021. 474 с.
5. Мак-Вильямс Н. Формулирование психоаналитического случая / Пер. с англ. К Немировского. Москва: Независимая фирма «Класс», 2015. 328 с.
6. Фрейд З. Полное собрание сочинений в 26 томах. Т. 1. Исследования истерии. Перевод: Панков С. Издательство: Восточно-Европейский Институт Психоанализа (ВЕИП). Санкт-Петербург, 2020. 464 с.
7. Шапиро Д. Невротические стили. Москва: ИОИ, 2016. 223 с.

ЛИДЕР И ОРГАНИЗАТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ НАУКИ. К ЮБИЛЕЮ АНАТОЛИЯ ЛАКТИОНОВИЧА ЖУРАВЛЁВА



Анатолий Лактионович Журавлёв родился 9 июня 1948 года в селе Новые Ключи Петровского района Куйбышевской области. В 1972 году окончил Ленинградский государственный университет, будучи выпускником второго выпуска факультета психологии. Дипломную работу выполнял под руководством Б. Г. Ананьева, которого считает первым своим учителем. В 1992 году А. Л. Журавлёв поступил в аспирантуру только что открывшегося Института психологии АН СССР. В 1996 году защитил кандидатскую диссертацию по специальности «Психология труда» на тему «Стиль и эффективность руководства производственным коллективом» (Журавлев, 1976). Научным руководителем А. Л. Журавлёва был В. Ф. Рубахин. В этом исследовании впервые в психологической науке был реализован оригинальный подход к изучению индивидуального стиля руководства, как совокупности в разной степени выраженных компонентов директивности, коллегиальности и попустительства. Эмпирическое исследование автор проводил на промышленных предприятиях г. Ярославля, где работал в те

годы преподавателем. А. Л. Журавлёв разработал оригинальную авторскую методику для исследования индивидуального стиля руководства, которая получила высокую оценку и признание специалистов. С 1976 года работает в Институте психологии АН СССР (в настоящее время – РАН). Параллельно работал преподавателем в Академии Народного хозяйства СССР. В 1978 году опубликовал совместный с Б.Ф. Ломовым труд «Психология и управление», в котором были изложены авторские представления о предмете, задачах и структуре психологии управления как отрасли психологической науки. Результаты дальнейших исследований А. Л. Журавлёва в этой области представлены в монография «Психология управленческого взаимодействия» (2004), в которой изложены оригинальные авторские представления о феномене управленческого взаимодействия и результаты серии теоретико-эмпирических исследований, выполненных учениками А. Л. Журавлёва под его руководством.

Важным направлением научного творчества А. Л. Журавлёва стала разработка психологии совместной деятельности и ее коллективного субъекта (Журавлёв, 2002, 2009 и др.). Развивая теоретические представления о совместной деятельности своего учителя, Б. Ф. Ломова, Журавлёв сформулировал авторские представления об основных признаках совместной деятельности, ее структуре, а также о роли взаимодействия в структуре совместной деятельности и его типах (Журавлев, 1988, 2004 и др.). Категория взаимодействия стала центральным понятием в определении А. Л. Журавлевым предмета и структуры социальной психологии (Социальная психология, 2002 и др.).

Результаты научной работы А. Л. Журавлёва были представлены в 1999 году форме доклада «Психология совместной деятельности в условиях организационно-экономических изменений», по результатам защиты которого ему была присвоена степень доктора психологических наук.

С 2002 по 2017 год А. Л. Журавлёв возглавлял Институт психологии РАН. В настоящее время является его научным руководителем. В эти годы А. Л. Журавлёв принимает активное участие в разработке теоретических и методологических проблем психологии. Он внёс большой вклад в становление новых научных направлений: экономической психологии, исторической психологии, психологии нравственности, психологии предпринимательства, макропсихологии российского общества, психологии глобальных процессов, наукометрии в психологии и мн. др.

Выдающийся вклад А. Л. Журавлёва в развитие отечественной психологии получил достойное и заслуженное признание. В 2016 году А. Л. Журавлёв стал первым в истории отечественной науки академиком РАН. В последние годы А. Л. Журавлев возглавляет лабораторию истории психологии и исторической психологии. Существенный авторский вклад А. Л. Журавлёва в этом направлении связан с анализом жизненного и творческого пути таких видных представителей отечественной психологии, как Б. Г. Ананьев, В. М. Бехтерев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, Б. Д. Парыгин, К. К. Платонов, В. Ф. Рубахин, Е. В. Шорохова. Свой очередной юбилей А. Л. Журавлёв встречает полным сил, творческой энергии и научных планов.

На наш взгляд в юбилейных заметках вполне уместно вспомнить и о некоторых субъективных впечатлениях связанных с юбилеем. Мы оба – выпускники факультета психологии Ярославского университета – вуза, в котором А. Л. Журавлёв начинал свой трудовой путь. Один из нас (В. П. Позняков) – представитель первого выпуска, а другой (А. В. Карпов) – четвертого. Несмотря на то, что прошло очень много времени с тех пор, эти воспоминания живы и поныне. Так, знакомство одного из нас (А. В. Карпова) с Анатолием Лактионовичем состоялось в далеком 1973 году в Ярославском университете и продолжается вот уже – страшно подумать – 50 лет. И во все эти годы наши контакты с Анатолием Лактионовичем – сначала по линии «преподаватель-студент», затем – «коллега-коллега» И, наконец, – «руководитель-руководитель» отличались неизменной теплотой, искренностью, человечностью и дружелюбием, но в то же время – конструктивностью в решении научных и организационных проблем. Причем, большая заслуга в этом принадлежит именно Анатолию Лактионовичу, тем качествам, которыми он сполна обладает, и которые позволяют ему устанавливать, поддерживать и развивать добрые и одновременно деловые, продуктивные отношения с людьми.

Итак, первое сентября 1973 года. Я – вчерашний абитуриент и сегодняшний студент первого курса факультета психологии ЯрГУ; он – молодой, лишь только начинающий свою научно-педагогическую деятельность преподаватель. Как водится в этих случаях, первый учебный день – отнюдь не учебный, а так сказать «ритуальный»: он посвящен разного рода приветствиям и поздравлениям со стороны руководства университета, преподавателей факультета, наставлениями по поводу того, «как надо учиться», «зачем это пригодится» и пр. Понятно, что сам жанр поздравительно-приветственных речей обязывает к краткости и определенной праздничности, а потому – малой содержательности, к достаточно формальному их характеру. Я говорю об этом совершенно неслучайно, поскольку на фоне всего этого выделялось, а потому – запомнилось выступление А. Л. Журавлёва. Оно не было «кратким и формальным». Как раз наоборот, его слово заняло достаточно много времени. Очень отчетливо помню, что он в весьма экспрессивной тональности рассказывал нам про структуру индивидуальности (!) Б. Г. Ананьева (а ведь это – материал программы 3-го курса), а также про структуру базовых аспектов многомерного исследования человека с позиций комплексного подхода того же Ананьева, рисуя необходимые для лучшего понимания его выступления схемы на доске. Не скрою, в то время мне было, конечно, не только не совсем понятно все то, о чем он говорил, но и немного вызывало некоторое раздражение, поскольку всем хотелось, чтобы «все это побыстрее закончилось» и, наконец, наступил праздник – ведь мы окончательно обрели статус студентов! Да к тому же какого вуза! Однако, что запомнилось, то запомнилось, причем настолько, что я и теперь отчетливо помню это. Сейчас – уже ретроспективно, по прошествии многих лет, я понимаю, что он во многом пытался обрисовать нам фактически дальнейшую программу нашего обучения, а также замотивировать «новоиспеченных» студентов (повторяю, этому способствовала весьма экспрессивная, эмоциональная тональность его выступления).

Кроме того, опять-таки ретроспективно, а также осмысляя все иные (многочисленные его выступления, на которых я присутствовал), я понимаю, что это было совершенно неслучайно, а наоборот, – характеризует одну из отличительных и даже сущностных черт его личности.

В самом общем виде ее можно, на мой субъективный взгляд, охарактеризовать так. Он умеет очень хорошо, практически в совершенстве не поддаваться «общему потоку» событий – так называемой «текучке»; умеет как бы приостановиться и, глубоко включившись в какую-либо тему (а что еще более важно для настоящего ученого – в научную проблему), выделить ее из этого «общего потока», сконцентрировать на ней и свое внимание и внимание присутствующих, раскрыв ее достаточно полно и интересно. Нет необходимости говорить о том, что это стоит немалого труда и душевных сил. В дальнейшем эта черта не только сохранилась, но и стала еще более явной и отчетливой. Я бы не стал говорить об этом так подробно, если бы не два обстоятельства.

С одной стороны, это, конечно, так называемое «первое впечатление, а оно, как известно – самое верное и стабильное; с другой – то, что эта, казалось бы, не главная черта, в действительности, именно сейчас, когда А. Л. Журавлёв трудится в качестве руководителя высокого ранга, становится не просто важной, но и во многом определяющей для успеха. Не надо доказывать, что одна из самых трудных

задач ученых, совмещающих научную деятельность с административной, – это переключение с одной из них на другую, причем, быстрая и эффективная, без ущерба для них обеих. В инженерной психологии есть термин – «оператор с двойной функцией». Этот режим, как известно, крайне сложен и требует очень большой «психофизиологической цены». Самое важное в нем – это даже не способность к осуществлению каждой из функций так сказать «по отдельности», а способность быстрого и эффективного переключения с одной функции другую.

Еще одна – очень характерная особенность личности А. Л. Журавлёва как ученого заключается в том, что в нем осуществлено единство, как бы синтез ведущих психологических школ страны. Действительно, он – выпускник, воспитанник ЛГУ и потому очень глубоко воспринял научные традиции ленинградской психологии, заложенные и развитые Б. Г. Ананьевым, которого по праву можно считать одним из Учителей Юбиляра. Затем, будучи уже молодым ученым, он некоторое время работал в русле Ярославской психологической школы, восприняв ее лучшие традиции. Наконец, основной период времени он трудится в Москве и не просто трудится, а наряду с собственными оригинальными исследованиями руководит деятельностью большого коллектива выдающихся ученых. Безусловно, такая биография, такой жизненный и научный путь не могли не отразиться на характере, полноте и фундаментальности его научной деятельности, а также на его ярко выраженной неординарности и самобытности как ученого, на степени эрудированности и профессиональной психологической компетентности во многих, совершенно разных областях и направлениях современной психологии. Он как бы синтезирует в себе лучшие достижения указанных психологических школ; он в этом отношении (и не только этом), метафорически выражаясь, – «человек-синтез». И эта «синтетичность» как основа и для большой эрудированности, и для высокой компетентности, и для широты кругозора является объективным условием и «залогом» очень успешной работы в качестве руководителя ведущего отечественного академического центра психологии – Института психологи РАН,

Мне уже как-то приходилось писать (в статье, посвященной одному из других видных отечественных психологов) о существовании одной – в целом достаточно известной закономерности. Она заключается в том, что психологи обычно разрабатывают научные темы и направления, которые соответствуют либо тем аспектам психики, которые представлены у них самих так сказать в «дефицитарном» виде; либо те, которые, наоборот, являются их сильными сторонами. Анатолий Лактионович – исключение из этого правила (хотя бы уже потому, что основная сфера его научных интересов – не столько индивидуальная психика, сколько феномены, процессы и закономерности межличностного (а иначе говоря – «надличностного») плана. Вместе с тем, и по отношению и к характеристике его личности также можно отметить «психологически-детерминированную» закономерность, которая, однако, локализуется не на индивидуальном уровне, а в другом измерении. Дело в том, что основная сфера его научных интересов – это психология управления, включенная в более общий и широкий метаконтекст социально-психологической проблематики. Основная же сфера его внеаучной – административной деятельности – это опять-таки управление, администрирование, руководство, а также то, что иногда именуется социальной психологией повседневной жизни. Налицо, таким образом, очевидное совпадение двух основных сфер «приложения сил» А. Л. Журавлёва, опять-таки требующие синтеза «знаний» и «умений»; причем, синтеза, носящего отнюдь не «механический» характер, а характер взаимодополнения тех и других, что уже граничит с искусством управления. И здесь вновь приходится употребить уже отмечавшуюся метафору, обозначаемую словосочетанием «человек-синтез». Действительно, деятельность А. Л. Журавлёва – это тот нечастый случай, когда так часто абстрактно декларируемое «единство теории и практики» получает не просто конкретное, но даже персонифицированное воплощение. И это, несомненно, является одним из определяющих условий его высокой профессиональной успешности, а также незаменимым фактором того, что он умеет находить контакт с самыми разными людьми.

Безусловно, всем психологам знакомо понятие организационной культуры и почти все они знают о фундаментальной закономерности, согласно которой существует прямая и сильная зависимость детерминационного типа между особенностями личности руководителя и качественными параметрами организационной культуры. Анатолий Лактионович – руководитель большого и сложного научного коллектива, исследовательской организации, имеющей свою собственную организационную (корпоративную) культуру. Поэтому его личностные и деловые качества, отмеченные выше, во многом определяют хорошую атмосферу, развитость организационной культуры руководимого им Института.

Нам как очень отрадно, что А. Л. Журавлёв поддерживает активные научные (и не только научные) контакты с Ярославской психологической школой. Для нас он по-прежнему в известной мере «свой». Мы иногда шуточно говорим о двух «домах» – о «доме» в Ярославле (то есть о нашем факультете психологии) и о «доме» на Ярославской (то есть об Институте психологи). Для нас эта «ось», точнее – вектор, стержень очень значим, а А. Л. Журавлёв во многом олицетворяет его, содействуя его укреплению

и развитию. Эта «ось» имеет давнюю и прочную, не подверженную конъюнктуре, историю: мы очень близки и по базовым теоретико-методологическим установкам, и по научной «идеологии», и по ведущей проблематике и по многому другому. Мы – сверстники, поскольку и Институт психологии, и университет были основаны не только практически одновременно, но, фактически, одними и теми же учеными. Мы объединены также рядом крупных совместных научных проектов (достаточно упомянуть в этой связи Мегапроект «Развитие образования в России» получивший общероссийский резонанс как своего рода образец продуктивного сотрудничества академической и образовательной организаций).

Говорить можно достаточно долго о личности Анатолия Лактионовича, о его научных, деловых и личностных качествах. В этом плане нельзя не подчеркнуть (наряду с уже отмеченными) такие присущие ему черты, как несомненный талант, неиссякаемую трудоспособность, высокую научную продуктивность, искреннее внимание к людям и редко встречающееся сейчас «умение слушать другого», большие организаторские способности, особо тонкий социальный интеллект, коммуникабельность, резистентность к неизбежным на его посту негативным внешним воздействиям, умение (или искусство?) отстаивать интересы возглавляемой им организации и, что не менее важно, – каждого ее сотрудника в отдельности, способность к установлению добрых и по-хорошему деловых контактов с коллегами (другое дело – какой ценой все это ему дается: об этом точно знает только он сам).

Обычно в Юбилейные даты принято что-либо желать самому «виновнику» торжества (причем, под этим часто подразумевается следующее: этого (то есть желаемого) у тебя пока еще недостаточно, так пусть будет достаточно и даже с избытком). Наш Юбиляр – исключение из этой традиции: у него всего хорошего уже вполне достаточно. Поэтому самое лучшее и правильное, что можно было бы пожелать, поздравляя Анатолия Лактионовича, оставаться таким же, каким он есть.

С Юбилеем Вас, Анатолий Лактионович! Пусть сбудется все, что Вы сами себе желаете!

*Доктор психологических наук,
член-корреспондент РАО,
профессор, декан факультета психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова,
заслуженный деятель науки РФ,
председатель ЯРО РПО*

А. В. Карпов

*Доктор психологических наук,
профессор,
главный научный сотрудник лаборатории
социальной и экономической психологии
Института психологии РАН*

В. П. Позняков

К ЮБИЛЕЮ ЛЮДМИЛЫ ГРИГОРЬЕВНЫ ЖЕДУНОВОЙ

Жизнь больше, чем каждое из ее измерений

Л. Г. Жедунова



Юбилейная дата у Жедуновой Людмилы Григорьевны – доктора психологических наук, профессора кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, руководителя магистерской программы «Психологическое консультирование в образовании».

Людмила Григорьевна окончила факультет психологии МГУ им. М. В. Ломоносова в 1976 году (специальность «психолог, преподаватель психологии»). Начала работать ассистентом кафедры психологии Ташкентского государственного университета. В 1982 году закончила аспирантуру в МГУ им. М. В. Ломоносова, защитила кандидатскую диссертацию «Перцептивная адаптация к инверсии сетчаточных изображений».

С 1984 года профессиональная деятельность Людмилы Григорьевны связана с Ярославлем: сначала работа психологом в Ярославском наркологическом диспансере. С 1984 год и по настоящее время трудится в педагогическом университете.

Важным этапом в жизни Людмилы Григорьевны стало обучение в Московском Институте Гештальта и Психодрамы под руководством Н. Долгополова. Получив сертификат гештальт-терапевта и гештальт-консультанта, Людмила Григорьевна начинает консультировать.

Блестящее академическое образование, богатый опыт консультирования способствовали разработке авторской концепции переживания личностного кризиса.

В 2010 году в диссертационном Совете педагогического университета ею была защищена докторская диссертация «Психология личностного кризиса» по специальности 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. Научным консультантом по диссертации выступил известный российский ученый, доктор психологических наук, профессор Мазилков Владимир Александрович. Высокую оценку работе дали оппоненты: академик РАО, доктор психологических наук, профессор Зинченко Владимир Петрович, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор Карпов Анатолий Викторович и доктор психологических наук, профессор Василюк Федор Ефимович.

Очень глубокая работа, огромный вклад в развитие консультационной психологии как сферы научного знания. Лично для меня было ценным использование феноменологического подхода к исследованию субъективного опыта переживания кризиса и описание основных этапов протекания кризиса – «погружение», «тупик», «открытость». Исследование Людмилы Григорьевны позволило «открыть двери» к использованию качественной методологии при изучении феноменов психической жизни человека. Введение в научное исследование метода изучения случаев из практики консультирования – это заслуга, в том числе, Людмилы Григорьевны.

Вызывают безусловное уважение многогранность личности Людмилы Григорьевны. Она успешный преподаватель, пользующийся заслуженным авторитетом коллег и студентов. Ею разработаны авторские курсы: психологическое содержание тьюторства; введение в гештальт-терапию, гештальт-консультирование; психологическое сопровождение приемной (опекунской) семьи. Много лет является членом объединенного Диссертационного Совета, созданного на базе ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Востребованный психолог-консультант в области индивидуального и семейного консультирования, психологического сопровождения людей, переживающих личностный кризис. Большая работа ведется ею по подготовке психологов-консультантов. Людмила Григорьевна – региональный тренер Московского Института Гештальта и Психодрамы в Ярославле, у которого прошли обучение десятки успешно практикующих психологов. Будучи членом комиссии по профессиональному развитию Региональной ассоциации психологов консультантов (НП «РАПК»), Людмила Григорьевна вносит большой вклад в развитие профес-

сионального сообщества психологов-консультантов. При участии Людмилы Григорьевны проводятся конференции по гештальт терапии.

У Людмилы Григорьевны прекрасная семья, и все – психологи! Две дочери – Ирина и Анна закончили факультет психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Внушки Маша и Соня выбрали для проявления своих талантов киноиндустрию. Маша – оператор и сценарист, Соня – художник. Муж – Олег Николаевич Посысоев, профессор Института развития образования, практикующий психолог, гештальт-терапевт, с которым Людмила Григорьевна опубликовала множество учебников и пособий по семейному консультированию, психология и психотерапия личностного кризиса.

Заслуги Людмилы Григорьевны отмечены губернатором Ярославской области, она является лауреатом премии Губернатора Ярославской области за заслуги в образовательной сфере за серию работ по психолого-педагогическому сопровождению развития детей-сирот в интернатных учреждениях и разработку концепции альтернативных форм социализации детей, воспитывающихся без попечения родителей в приемной семье. Она награждена Почетной Грамотой Министерства образования и науки Российской Федерации.

Преподаватели факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, члены Региональной Ассоциации психологов-консультантов и Ярославского отделения Российского психологического общества искренне поздравляют Людмилу Григорьевну с юбилеем и желают успешного продолжения научной, педагогической и консультационной деятельности, благополучия в семье, энергии для реализации планов и идей!

*Доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой консультационной
психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова,
директор Региональной Ассоциации
психологов консультантов*

Н. В. Ключева

ТАТЬЯНА МИХАЙЛОВНА ПАНКРАТОВА



Уже почти четверть века на кафедре социальной и политической психологии работает очень разносторонний и интересный преподаватель, доцент, кандидат психологических наук, член-корреспондент Международной Академии психологических наук *Панкратова Татьяна Михайловна*. Она закончила факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова в 1982 году, после его окончания работала в составе одной из первых психологических служб, созданных на промышленных предприятиях СССР – заводе «Курганприбор» г. Кургана, в должности помощника начальника цеха по социальным вопросам. Директором предприятия в эти годы был кандидат психологических наук, яркий, талантливый, одаренный человек – Евгений Васильевич Таранов. Благодаря его энтузиазму, революционным подходам к созданию условий для работников завода на основе научной организации труда, идея создания психологической службы на предприятии стала реальностью. Для Татьяны Михайловны, как начинающего свой профессиональный путь психолога, работа в условиях

реализации инновационных идей послужила основой для развития ценных профессиональных качеств психолога – вдумчивое, корректное отношение к людям; внимательное и качественное выполнение своих обязанностей; умение анализировать профессиональные ситуации. Опыт общения с людьми, совместная деятельность с коллегами в коллективе позволили ей, молодому специалисту, понять психологические особенности деятельности руководителя, значение и роль психолога в создании благоприятного психологического климата в рабочем коллективе.

Вернувшись в Ярославль, Татьяна Михайловна смогла воплотить этот опыт, работая преподавателем психологии в муниципальном учреждении «Городском центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» г. Ярославля, а затем заместителем директора в муниципальном образовательном учреждении «Центре медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям «Доверие». Стремление профессиональному совершенствованию позволили ей стать руководителем высшей категории и психологом-педагогом высшей категории. В эти годы Татьяна Михайловна много общалась со старшеклассниками ярославских школ, преподавала психологию школьникам, проводила проблемно-ориентированные семинары с их родителями и педагогами. Этот девятнадцатилетний опыт работы определил и сформировал характер исследователя и научные интересы Панкратовой Татьяны Михайловны.

В 2001 году она защитила диссертацию на соискание ученой степени кандидата психологических наук на тему «Гендерные установки и особенности межгруппового восприятия» по специальности 19.00.05 – социальная психология. В этом же году она перешла работать на кафедру социальной и политической психологии, которой руководил выдающийся ученый, профессор Новиков Виктор Васильевич. Он вместе с Ериной Светланой Ивановной, доцентом кафедры, талантливым исследователем и любимицей студентов, поддержал научную тематику, которая надолго составила основное направление научных исследований Панкратовой Татьяны Михайловны. Ею разработана теоретическая модель гендерного анализа межгруппового и межличностного социального восприятия, согласно которой на уровне межгруппового анализа в качестве продукта межгруппового социального восприятия рассматриваются стереотипы мужественности и женственности, а на уровне межличностного анализа продуктами субъективного отражения стереотипов становятся гендерные установки личности. Еще одним направлением исследовательской работы Татьяны Михайловны является чрезвычайно актуальная и недостаточно разработанная проблема социальной психологии – проблема психологических детерминант социально-психологического здоровья личности в современном обществе. В основу подхода положены социально-психологические конструкты, являющиеся, с одной стороны, детерминантами социального поведения и определяющими механизмы взаимодействия личности и общества, а с другой – влияющими на социально-психологическое здоровье личности. К их числу она относит социально-психологическую зрелость личности, отношение личности к социальным нормам и этическим требованиям, коммуникативную компетентность и толерантность в построении межличностных отношений в группе.

В настоящее время Т. М. Панкратова работает над созданием теоретической модели психологического благополучия семьи в условиях социальных изменений на основе системного подхода в анализе психологических стратегий построения семейных отношений, общения и совместной деятельности членов семьи с учетом их возрастных, гендерных особенностей и профессиональной активности; а также метасистемного подхода в анализе социального поведения семьи как коллективного субъекта в межгрупповых взаимодействиях в многополярном политическом и социокультурном пространстве. Кроме этого, в сфере научных интересов Т. М. Панкратовой находится проблема развития профессиональных компетенций работников помогающих профессий, психологические детерминанты социальной тревоги личности, гражданской активности личности и социальных групп. Под ее руководством студенты бакалавриата и магистратуры выполняют курсовые и выпускные квалификационные работы.

Татьяна Михайловна ведет на кафедре социальной и политической психологии дисциплины, вызывающие неизменный интерес у студентов; она опытный педагог и психолог, владеющий разнообразными психотехнологиями работы с группой и личностью, известный в городе психолог-практик; имеет более 80 научных работ.

Это блестящий методист, постоянно внедряющий новейшие психотехнологии в образовательный процесс, так, что студенты учатся навыкам экологичного влияния и воздействия на людей, групповым методам работы через процесс передачи учебного материала. Ее методические и дидактические достижения отмечены на общеуниверситетских научно-методических конференциях, где Татьяна Михайловна неоднократно занимала первые места. На протяжении последних лет она – член Ученого совета факультета, бессменный факультетский руководитель практикой студентов-бакалавров. Ее профессионализм позволяет устанавливать успешные деловые контакты с коллегами, руководителями организаций, являющимися базами практики студентов.

В настоящий момент научные интересы Татьяны Михайловны обширны: гендерная психология, современные проблемы преподавания психологии в школе и ВУЗе, саморегуляция в социальном поведении, психологическое консультирование.

Ее жизненное кредо «Мы не знаем, что будет завтра. Наше дело – быть счастливым сегодня успешно реализуется в жизни: преподавательской работе и науке, семье, общественной активности».

Поздравляем Татьяну Михайловну с Юбилеем! Желаем ей не останавливаться на достигнутом уровне в своем научном поиске и педагогическом творчестве. Здоровья Вам и счастья, дорогая Татьяна Михайловна!

Литература

1. Панкратова Т. М. Гендерные основы социально-психологических отношений: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2006. 144 с.
2. Панкратова Т. М. Основы психологического консультирования: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2009. 107 с.
3. Панкратова Т. М. Саморегуляция в социальном поведении: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2011. 110 с.
4. Панкратова Т. М. Методика преподавания психологии: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2015. 111 с.
5. Панкратова Т. М. Психологические особенности саморегуляции и стили родительского поведения // Педагогические и психологические проблемы современного образования: Материалы конференции «Чтения Ушинского». Ч.2. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. С. 178–186.
6. Панкратова Т. М., Н. В. Сафонова Психологическая готовность к браку: гендерные различия // Новая парадигма организационного управления в условиях вызовов XXI века (к 95-летию Л. И. Уманского): монографич. материалы Всероссийского симп. Кострома, 27-29 окт. 2016 г./ отв. ред. Н. П. Фетискин, А. Л. Журавлев: в 2т. Т.2. Кострома: КГУ, 2016. С. 63–67.
7. Панкратова Т. М. Образ семьи как механизм ее успешного функционирования // Психологическое благополучие современной семьи: материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием для преподавателей, студентов, магистрантов и аспирантов. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 119–122.
8. Панкратова Т. М. Стили отношения родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т.М. Панкратова // Человеческий фактор: социальный психолог. 2017, №2 (34). - С. 71-76.
9. Панкратова Т. М. Структура личностных диспозиций городских и сельских школьников // Ярославский психологический вестник, №2 (41), 2018. С. 80–85.
10. Панкратова Т. М. Практикум по гендерной психологии: рабочая тетрадь. Ярославль: ЯрГУ, Ярославль: ЯрГУ, 2018.
11. Панкратова Т. М. Психологические предпосылки конструктивного материнства // Человеческий фактор: социальный психолог, 2019, № 1(37). С. 95–102.
12. Панкратова, Т.М. Трудовая деятельность супругов и супружеское благополучие // Ярославский психологический вестник, 2019, №2 (44). С. 87–91.

13. Панкратова Т. М. Психическая саморегуляция личности в семейных отношениях: гендерные различия // Методология современной психологии, 2019. С. 151–164.
14. Роль СМИ в конструировании современной реальности / В. В. Козлов, Т. М. Панкратова, А. А. Сухова, С. А. Трифонова // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки, 2018. № 1(43). С. 78–83.
15. Социальная психология: учебник / В. В. Козлов, С. А. Трифонова, Т. М. Панкратова, Л. А. Николаева. Москва: Гардарики, 2021. 501 с.

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ. ABSTRACTS

Structural and Functional Organization of the Meta-Thinking Process

A. V. Karpov

Corresponding member of RAE, doctor of sciences in psychology, dean of the Faculty of psychology, professor of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: anvikar56@yandex.ru

Abstract. The article presents theoretical and experimental materials that contribute to solving one of the main problems of modern metacognitivism, which consists in the need to prove the existence of independent content in the main metacognitive processes, as well as its specificity in relation to primary cognitive processes. The main result of the experimental results obtained is the justification of a positive solution to this issue and proof that additional procedural content is generated in the process of meta-thinking. It is proved that the meaning and functional purpose of this content is to expand the resource capabilities of the cognitive subsystem of the psyche. The specific means underlying this are considered and interpreted. The determinative role of synergetic effects of the organization of basic mental operations in relation to the individual measure of the development of meta-thinking is revealed. A new approach to the study of meta-thinking is formulated, synthesizing ideas about two main types of system organization: substantial and temporal. It is shown how the obtained results contribute to the expansion and refinement of existing views on the subject of metacognitivism.

Key words: meta-thinking, structure, thinking, organization, metacognitivism, metacognitive processes, structural patterns, functional organization, integrative effects, temporal consistency.

Beautiful Mind: Grouping of Actions into Mental Schemes Leads to a Full Insight Aha! Experience

S. Yu. Korovkin

Doctor of psychology, associate professor of the Department of general psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: korovkin_su@list.ru

A. D. Savinova

Candidate of psychological sciences, research fellow of the laboratory for cognitive research, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: anuta1334@yandex.ru

Yu. A. Padalka

Master-student of the Department of psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: juliapadalka@gmail.com

A. V. Zhelezova

Graduate of the department of general psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: romaho1995@gmail.com

Abstract. This paper explores the potential connection between solution, elegance and Aha! experience in insight problem solving. We assume that the basic principle of both Aha! experience and elegance evaluations is a scheme encoding of solution. The compactness of the successful scheme determines the subjective aesthetic judgment of solution elegance and beauty. To investigate this claim, we used the ten-penny insight problem that has two types of solution. The first is a schema type which can be portrayed as a simple shape (a star). The second is an asymmetric type described by a system of rules and restrictions. Two experiments were conducted in which participants were asked to find both solution types and evaluate each of them using Aha! experience scales with additional elegance scale. Both experiments indicated that the scheme type solution was rated as more insightful, elegant and sudden compared to the asymmetric type.

Key words: problem solving, insight, aha! experience, scheme, elegance.

Theoretical Foundations of the Study of Fascination

M. A. Strel'tsova

*Post-graduate student, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: marina.strelcova040578@gmail.com*

Abstract. The article analyzes the works of foreign and domestic authors devoted to the study of the phenomenon of fascination. The relevance of this direction is due to the ambiguity of the interpretation of the phenomenon under consideration in various disciplines. Based on the systematic and subjective methods, as well as the method of comparative analysis in the study of works on fascination, it was possible to identify four main approaches: the so-called cultural, cognitive, emotional and communicative. The analysis of works within the framework of the cognitive approach has shown its much greater elaboration from the standpoint of psychological science. The communicative approach is the leading one in the works of Russian authors. Despite the differences in the understanding of the phenomenon of fascination, it is possible to identify common features of fascination characteristic of all approaches, namely objectivity, prolonged and without the use of volitional resources, pronounced psychoemotional involvement.

Key words: fascination, theory of attention restoration (ART), model of aesthetic experience, cognitive resources, signal series, communication.

Child-Parent Relations in the Digital Age

A. A. Volchenkova

*Candidate of psychological sciences, assistant of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: 24crocus95@gmail.com*

A. M. Zagumyonnaya

*Bachelor-student of the Department of psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: 13_nstrbnn_13@mail.ru*

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the virtual reality of a modern child. The influence of IT-technology factors on the development of a child's personality is discussed. The possible ways of solving the negative impact of cyberspace in the context of child-parent relations are analyzed. Possible ways to strengthen the social competencies of modern children and their parents are discussed.

Key words: digitalization; virtual reality; IT technologies; modern child; child-parent relations.

Psychological Support of the Emotional Well-Being of Children of Primary School Age

N. Yu. Litvinova

*Candidate of Psychological Sciences, associate professor of the Department of Psychology of Personality and Special Pedagogy" of Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovs
e-mail: ln7766@mail.ru*

Ya. P. Semenov

*Student of the Department of Psychology of Personality and Special Pedagogy" of Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovs
e-mail: project33@list.ru*

Abstract. The article presents the theoretical part of the problem of the emotional well-being of children of primary school age, which describes various approaches to understanding the emotional well-being of children. The results of a study aimed at diagnosing emotional distress are presented.

Key words: emotional well-being, primary school age.

Socialization of Children with Disabilities in the Context of Hydro-Rehabilitation

Ibragimova S. Z.k.

Master-student of the Department of psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: ibragimova20sabina@yandex.ru

A. A. Karpov

Doctor of psychology, professor of RAE, professor of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru

Abstract. The key factor of normal mental development is the interaction of the emotional and behavioral spheres of the child's personality. Children with disabilities have a number of mental and psychological features that interfere with successful socialization and communication. The optimal way to regulate behavioral deviations in children with impaired ontogenesis can be the hydro-rehabilitation system considered in the article, acting in conditions and by means of an aquatic environment. The applied breathing and rhythmic exercises contribute to the correction of psychomotor development. Water has a gentle massaging effect on the skin receptors, which contributes to the development of the tactile system. The article reveals the concept of "hydro-rehabilitation", its positive impact on the physical, mental and psychological development of a child with disabilities in the process of transferring and assimilating the accumulated experience of the relationship between a specialist and a person with disabilities.

Key words: mental development of children with disabilities, personality development, behavior regulation, hydro-rehabilitation, socialization of children with disabilities, communication difficulties, communication skills.

Motivation and Risk-Ability of Teen Gamers

A. A. Volchenkova

Candidate of psychological sciences, assistant of the Department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: 24crocus95@gmail.com

A. L. Mukhitova

Bachelor-student of the Department of psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: nastya.mukhitova.02@mail.ru

Abstract. The motivational characteristics of teenage gamers is a topical area of research, since the prevalence of gaming is very wide and continues to grow. This article presents a theoretical analysis and its empirical results of studying the motivation and risk appetite of adolescent gamers. Interrelations between motivational and psychological characteristics of teenagers who play computer games and teenagers who prefer phone games are described; differences were established between the studied groups.

Key words: digitalization, teenage gamers, motivation, risk appetite, telephone games, computer games.

Psychological Correction of Fears of Junior School Age Children

T. A. Timofi

Teacher of KITP FSBEI HE "Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovs", Vladimir, Russian Federation,

e-mail: tanya.timofi@mail.ru

Abstract. The article presents views on the causes of fear as one of the most dangerous emotions. The results of an empirical study are presented, which make it possible to identify the nature of fears in primary school age and its specifics, and based on the results obtained, a psychological profile of an 8-9 year old child who experiences a large number of fears was compiled. It was revealed that such children are characterized by such traits as fearfulness, tension, self-doubt. They have inadequate self-esteem, difficulty in establishing contacts with peers and adults.

Key words: anxiety; fears; younger student; emotional well-being; self-esteem.

Emotions as a Regulator of Efficiency of Staff of a Small Enterprise

S. A. Velikova

Candidate of Psychological Sciences, associate Professor of the Department of Psychology of Personality and Special Pedagogy" of Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovs
e-mail: ya.velikova68@yandex.ru

L. A. Mikhailova

Student of the Department of Psychology of Personality and Special Pedagogy" of Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovs
e-mail: project33@list.ru

Abstract. The article highlights the features of the emotional sphere of trade employees employed in the sector of small and medium-sized businesses in Russia. In addition to a theoretical review of scientific literature, the results of a practical study of the characteristics of the emotional sphere of employees are presented. The correlation relationship between the indicators of the emotional sphere and the volume of sales is determined; recommendations for improving the efficiency of sales are indicated.

Key words: emotions, emotional states, activity, emotional sphere, emotional experiences, sales effectiveness.

Peculiarities of the Styles and Types of Thinking of Medical Students, Residents and Doctors

L. A. Kramskaya

Lecturer at the Department of Medical Physics with a course in Medical Informatics, Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: kramskaya09@list.ru

Abstract. The article presents an attempt to determine the features of thinking styles and types of medical students, residents and doctors, which change depending on the stage of professional formation of a doctor. It is established that the common characteristics as the dominant type and style of thinking of medical students, residents and doctors are figurative type of thinking and practical style of thinking. Distinctive features of thinking styles and types are established and substantiated according to the age, sex and stage level of the subject's professionalization.

Key words: clinical thinking, style of thinking, type of thinking, creative thinking, medical students, residents, doctors.

Personal Crisis and Transformation

V. V. Kozlov

Doctor of psychology, professor of Demidov Yaroslavl State University, IAPS President, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: kozlov@zi-kozlov.ru

Abstract. The article attempts to describe the transformation of personal crises with the help of integrative dance-movement therapy. Special attention is paid to the phenomenological quality of dance and movement, which are the reason for the use of this method in the crisis of personality and groups.

Key words: crisis, personality, integrative dance and movement therapy, integrative psychology, transformation

Group Psychotechnologies. Integrative (Multimodal) Approach

M. I. Faerman

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Counseling Psychology, Demidov Yaroslavl State University
e-mail: mifolog@mail.ru

E. A. Govorova

Bachelor-student of the Department of psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: elizaveta201496@gmail.com

Abstract. The article briefly reveals the concept of group psychotechnologies, as well as discusses the features, analyzes the experience of practical application and feedback of participants in three integrative complex group

psychotechnologies: irrational format, psychological tourism, transformational psychological game, reveals the specifics of some individual practices of complexes in a multimodal integrative approach.

Key words: integrative approach, group psychotechnologies (GPT), integrative psychotechnologies, irrational psychotechnologies, psychological tourism, transformational psychological game (TP-game).

On the Importance of Researching and Understanding the Hysteroid Personality Type for Novice Counseling Psychologists

O. V. Kontsevaya

Practicing psychologist, Vologda, Russian Federation,

e-mail: olesya777-07@mail.ru

Abstract. The article presents a theoretical overview of the history of the development of ideas about the hysteroid personality type, as well as materials revealing the specifics of the organization of the hysteroid personality type. The main causes of accentuation, attraction, affect and temperament in hysteria are formulated, relationship patterns, protective and adaptive processes in hysteria, and the hysterical Self are described. Transference and countertransference with hysterical patients and therapeutic consequences of the diagnosis of a hysterical personal.

Key words: hysterical personality type, accentuation, diagnostics, therapy, counseling.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Великова Светлана Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология личности и специальная педагогика» ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых», г. Владимир, Российская Федерация, ya.velikova68@yandex.ru.

Волченкова Анастасия Александровна

кандидат психологических наук, ассистент кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, 24crocus95@gmail.com.

Говорова Елизавета Андреевна

студент-бакалавр факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, elizaveta201496@gmail.com.

Железова Анастасия Валентиновна

выпускник факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, romanho1995@gmail.com.

Загумённая Анастасия Михайловна

студент-бакалавр факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, 13_nstrbnn_13@mail.ru.

Ибрагимова Сабина Зафар кызы

студент-магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, ibragimova20sabina@yandex.ru.

Карпов Александр Анатольевич

доктор психологических наук, профессор РАО, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», доцент, г. Ярославль, Российская Федерация, karpov.sander2016@yandex.ru.

Карпов Анатолий Викторович

член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», председатель Ярославского регионального отделения Российского психологического общества, г. Ярославль, Российская Федерация, anvika56@yandex.ru.

Клюева Надежда Владимировна

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой консультационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», директор Центра корпоративного обучения и консультирования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», начальник Психологической службы ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, consult@uniyar.ac.ru.

Козлов Владимир Васильевич

президент Международной Академии Психологических наук, доктор психологических наук, профессор заведующий кафедрой социальной и политической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, kozlov@zi-kozlov.ru.

Концевая Олеся Владимировна

практикующий психолог, г. Вологда, Российская Федерация, olesya777-07@mail.ru.

Коровкин Сергей Юрьевич

доктор психологических наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», заведующий лабораторией когнитивных исследований ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова» г. Ярославль, Российская Федерация, korovkin_su@list.ru.

Крамская Любовь Алексеевна

преподаватель кафедры медицинской физики с курсом медицинской информатики ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет», г. Ярославль, Российская Федерация, kramskaya09@list.ru.

Литвинова Наталья Юрьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология личности и специальная педагогика» ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых», г. Владимир, Российская Федерация, ln7766@mail.ru.

Михайлова Людмила Александровна

студент кафедры «Психология личности и специальная педагогика» Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир, Российская Федерация, proekt33@list.ru.

Мухитова Анастасия Леонидовна

студент-бакалавр факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, nastya.mukhitova.02@mail.ru.

Падалка Юлия Алексеевна

магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, juliapadalka@gmail.com.

Позняков Владимир Петрович

доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии ФГБУН Институт психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация, pozn_v@mail.ru.

Савинова Анна Джумберовна

кандидат психологических наук, научный сотрудник учебно-научной лаборатории когнитивных исследований ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, anuta1334@yandex.ru.

Семенов Ярослав Павлович

студент кафедры «Психология личности и специальная педагогика» ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых», г. Владимир, Российская Федерация, shelprauk1@mail.ru.

Стрельцова Марина Александровна

аспирант кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Чебоксары, Российская Федерация, marina.strelcova040578@gmail.com.

Тимофи Татьяна Алексеевна

преподаватель КИТП ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых», г. Владимир, Российская Федерация, tanya.timofi@mail.ru.

Фаерман Михаил Исаакович

кандидат психологических наук, доцент кафедры консультационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, mifolog@mail.ru.

