



7. Yung K. G. *Psikhologicheskie tipy* (Psychological types). Moscow, 2006. 528 p.
8. Yung K. G. *Analiticheskaya psikhologiya* (Analytical psychology). Moscow, 1995. 320 p.
9. Yung K. G. *Tavistokskiyе lektsii. Issledovaniye protsessа individuatsii* (Tavistock lectures. Research of process individuation). Moscow, 1998. 295 p.
10. Yung K. G. *Struktura psikhiki i protsessy individuatsii* (Struktura mentalities and processes individuation). Moscow, 1996. 267 p.
11. Khorni K. *Samoanaliz* (Introspection). Moscow, 2001. 448 p.
12. Khorni K. *Nashi vnutrenniye konflikty. Konstruktivnaya teoriya nevroza* (Our internal conflicts. The constructive theory of a neurosis). Moscow, 2012. 256 p.
13. Khorni K. *Psikhologiya zhenshchiny* (Psychology of the woman). Moscow, 2006. 240 p.
14. Sallivan G. S. *Interpersonalnaya teoriya v psikhiiatrii* (The interpersonal theory in psychiatry). St.-Petersburg. 1999, 347 p.
15. Erikson E. *Identichnost: yunost i krizis* (Identity: a youth and crisis). Moscow, 1996. 344 p.
16. Frejdzher R. *Gumanisticheskij psichoanaliz. K. Chorni. E. Erikson, E. Fromm* (Humanistic psychoanalysis. K. Khorni. E. Ericson, E. Fromm). St.-Petersburg. 2007. 156 p.
17. Erikson E. *Tragediya lichnosti* (Tragedy of the person). Moscow, 2008, 256 p.
18. Khol K. S., Lindsey G. *Teorii lichnosti* (Theory of the person). Moscow, 2008. 672 p.

УДК 159.953.5+316.6

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОГНИТИВНОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Лазунина Екатерина Алексеевна –
ассистент кафедры консультативной психологии,
Саратовский государственный университет
E-mail: ekaterinalazunina@yandex.ru



Статья посвящена рассмотрению роли социального взаимодействия в когнитивной продуктивности современных школьников. Особое внимание уделяется понятию «когнитивная продуктивность». Выделяются факторы когнитивной продуктивности личности (способности, мотивация, готовность к усвоению знаний и познанию). Социальное взаимодействие в контексте учебной деятельности оказывает непосредственное влияние на когнитивную продуктивность. Оно рассматривается автором как проявление двух моделей отношений в группе учащихся: модели кооперативных отношений, когда достижение цели зависит от всех участников группы, и модели конкурентных отношений, когда достижение цели целиком зависит от конкретного участника группы. Автор рассматривает данные модели социального взаимодействия относительно когнитивных стратегий, используемых школьниками при запоминании и понимании учебных текстов. Делается вывод о том, что характер социального взаимодействия влияет на тип реализации школьником определенной когнитивной стратегии. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в практике организации учебной деятельности в рамках педагогического процесса, а также при создании эффективных программ обучения на основе социально-психологических технологий.

Ключевые слова: когнитивная продуктивность, социальное взаимодействие, конкуренция, кооперация, когнитивные стратегии, логико-психологическая структура текста.

Введение

Основной особенностью деятельности современного человека является разнообразие условий и решений различных задач. Иннова-

ционный характер деятельности требует ухода и отхода от сложившихся стереотипов и, соответственно, поиска новых решений. В связи с этим изменились и требования к обучению: сегодня учащиеся должны освоить значительно большее количество предметов и объем информации. Современные школьники учатся по новым интерактивным развивающим технологиям обучения, тем не менее в основе данных технологий по-прежнему лежит логическое и смысловое запоминание учебного материала.

Успешность обучения зависит не только от методов обучения, важным является также и организация познавательной деятельности учащихся, формирующая характер взаимодействия между учителем и учащимися и между учениками в целом [1]. Организация познавательной деятельности является специфичной в отношении распределения учебно-познавательных функций, выбора последовательности преподнесения материала, временного и пространственного режимов. И здесь нельзя не отметить, что процесс образования включает в себя не только усвоение знаний, умений и навыков, немаловажным является и развитие личности обучающегося.

В школах все чаще используют так называемые социальные технологии – совокупность



методов и приемов, позволяющих добиваться результатов в задачах взаимодействия между людьми [2]. Возможность взаимодействия учеников между собой, опора на самостоятельность, активность, обсуждение и решение общих задач способствуют успешному обучению. Таким образом, встает вопрос о влиянии социального взаимодействия обучающихся на успешность освоения учебной программы.

Теоретические основы исследования

Социальное взаимодействие – это процесс воздействия людей и групп людей друг на друга [3]. Оно всегда имеет некую цель и/или заранее спланированный результат, относящиеся ко всем участникам интеракции. Социальное взаимодействие ситуативно, предполагает обмен информацией и допускает наличие обратной связи. Можно выделить различные его виды, например, выделяют физическое, в плане действия, вербальное, невербальное и мысленное, выражающееся во внутренней речи, с присущими им основными характеристиками данного процесса, а именно – осмысленностью, мотивированностью, ориентацией на другого субъекта. В целом все многообразие социального взаимодействия сводится к кооперации как сотрудничеству людей для решения общих задач и конкуренции – индивидуальной или групповой борьбе за владение какими-либо ценностями или благами. Одним из проявлений социального взаимодействия является учебная познавательная деятельность, которая всегда носит коллективный характер. Здесь проявляются как ситуации кооперации, когда происходит групповой поиск решения учебного задания, так и – конкуренции, когда происходят проверка и оценивание знаний школьников.

Познавательная деятельность школьника процессуальна, она включает в себя восприятие и способность к переработке внешней информации. Процесс познания представляет собой совокупность различных познавательных операций, таких как осмысление, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, моделирование и др. [4]. Познавательные процессы формируются в результате интериоризации, некоего перехода внешних по своей форме процессов во внутренний план, план сознания [5], при этом познавательная деятельность школьника носит социальный характер. Несомненным является то, что с процессом познания связана и социализация ребенка, в ходе которой происходит усвоение правил, норм и ценностей общества, поэтому так важно изучать результативность познавательной деятельности личности, ее когнитивную продуктивность [6].

Когнитивная продуктивность включает в себя перцептивные, мнемические, эмоциональные и познавательные компоненты, а также коммуникативные возможности обучающейся личности. Когнитивная продуктивность определяется достигнутыми в ходе познавательной деятельности результатами в соответствии с поставленными целями. На наш взгляд, факторами, детерминирующими когнитивную продуктивность личности, могут быть способности, мотивация, готовность к усвоению знаний и к познанию. Способности представляют собой некий набор задатков, индивидуально-психологических особенностей, составляющих основу успешного выполнения какой-либо деятельности [7]. Мотивация как фактор когнитивной продуктивности представляется в качестве внутренней и самодостаточной направленности личности на узнавание чего-то нового и удовлетворение от самого процесса умственных усилий. Она порождает готовность к усвоению знаний и к познанию, влияющим на когнитивную продуктивность личности. Здесь важным является самостоятельное изучение нового и как следствие формирование знания о новом объекте познания.

Когнитивная продуктивность характеризуется различной эффективностью. Проверка знаний в школе, по нашему мнению, является одним из способов оценивания когнитивной продуктивности школьника, а одним из возможных вариантов проверки когнитивной продуктивности является глубина усвоения учебного материала в виде текста. В основе усвоения текста лежит его понимание, А. Ф. Пантелеевым было доказано, что оно является основой для запоминания текста [8].

Текст представляет собой особый объект для запоминания: в отличие от предложений или отдельных слов в нём присутствует смысловая связность. Запоминание при этом предполагает группировку, выделение смысловых пунктов запоминания, соотнесение отдельных частей. При запоминании и понимании учебного текста учащиеся школ используют различные когнитивные стратегии. А. Ф. Пантелеев выявил следующие когнитивные стратегии, направляющие познавательную активность школьников: «расширения» (параллельная стратегия) и «углубления» (последовательная стратегия) [9]. Автор утверждает, что в описательном тексте смысл развивается «вширь»: каждое новое предложение является новой мыслью, которая связана с другими через заголовок. В объяснительном же тексте развитие происходит «вглубь» – в каждом следующем предложении происходит уточнение смысла предыдущего. В связи с этим чтобы понять учеб-



ный текст, имеющий объяснительную структуру, необходимо «углубляться», а не «расширяться».

Таким образом, можно говорить, что глубина понимания учебного материала зависит также от структурных характеристик текста. Л. П. Добраев доказал, что в основе понимания текста лежит его логико-психологическая структура [10]. Логико-психологический анализ позволяет раскрыть глубину понимания текстов; в процессе понимания раскрывается логико-психологическая структура текста, устанавливаются смысловые отношения.

Организация исследования

Цель исследования: изучить влияние социального взаимодействия на тип реализации школьниками старших классов определенной когнитивной стратегии. В исследовании приняли участие 40 школьников 10-х классов средней школы города Саратова, приблизительно в равном соотношении по гендерному и качественному составу (под последним подразумевается равное количество сильных и слабых учеников).

В нашем эксперименте мы рассматривали две основные модели взаимоотношений в группе. Первая – кооперативных отношений, когда у школьников есть одна цель, достижение которой зависит от всех участников группы (здесь оценки каждого прямо связаны с оценкой других). Вторая – конкурентных отношений, когда имеются разные цели и их достижение целиком зависит от конкретного участника группы (оценки каждого связаны обратной зависимостью с оценкой других). Процедура экспериментального исследования включала две серии, каждая из которых имела свои цели и задачи. В первой серии испытуемым предлагалось решение задач в модели кооперации. В её состав входили две подсерии: 1) целью первой является выявление особенностей смысловой группировки предложений в тексте в условиях кооперации, 2) целью второй было изучение опосредованного запоминания и последующего воспроизведения ранее составленного целостного объяснительного текста членами группы, работающими в условиях кооперации.

Группе испытуемых от пяти до пятнадцати человек предлагалось совместно составить ранее незнакомый им текст из одиннадцати разрозненных карточек-предложений, затем всех их просили озаглавить текст. Принимался только один законченный вариант составления и заглавия текста, удовлетворяющий всех участников группы. При выполнении задания экспериментатором на бланке протокола регистрировались все действия испытуемых с карточками: за-

секалось время работы над текстом в группе, порядок раскладки предложений, перемещение карточек; результат поощрялся (использовалась система выдачи жетонов). Впоследствии всем в индивидуальном порядке в письменном виде предлагают воспроизвести текст, который ими собирался, так, как они его запомнили.

Во второй серии испытуемые должны были решать задачи в модели конкуренции. В состав этой серии также входили две подсерии: 1) целью первой было выявление особенностей смысловой группировки предложений в тексте в условиях конкуренции, 2) целью второй – изучение опосредованного запоминания и последующего воспроизведения объяснительного текста в тех же условиях.

Изучалась работа в подгруппе от пяти до пятнадцати человек. Каждому испытуемому предлагалась составить ранее незнакомый ему текст из двенадцати разрозненных карточек-предложений. Текст предлагалось собрать максимально быстро и правильно. Была введена система поощрения и наказания: выдавались положительные и отрицательные жетоны. Испытуемым была дана инструкция: «Каждому из вас даны карточки с незнакомым текстом в перемешанном виде. Ваша задача составить из этих карточек текст. Начать работу необходимо по моей команде. Текст нужно собрать максимально быстро и правильно. Тот, кто первым соберет текст, поднимает руку. Он получает три «положительных» жетона, второй – два, третий – один. Все остальные получают по одному «отрицательному» жетону. Впоследствии будет проверяться правильность составления текста. Те, кто правильно составят весь текст, получают еще по три «положительных» жетона, те, кто неправильно, – по три «отрицательных». Выигрывает тот, у кого будет большее количество «положительных» и меньшее число «отрицательных» жетонов. Итак, начали!» Такая система позволила нам достигнуть необходимого уровня конкуренции среди участников исследования. Впоследствии всем испытуемым в индивидуальном порядке в письменном виде предлагалось воспроизвести текст, который ими собирался, так, как они его запомнили.

Единицей анализа запоминания текста явилось воспроизведенное предложение. Фактом воспроизведения предложения считалось его полное воспроизведение или полная передача его смысла другими словами. Любое сложное предложение может быть составлено с помощью простых, составляющих его предложений. Предложенные нами для запоминания школьникам тексты также были разбиты на простые предложения, содержащие одну смысловую единицу.



Анализ и обсуждение результатов

Анализ результатов воспроизведения текстов производили, опираясь на объем воспроизведения. Оценивалась разница между объемом воспроизведения текстов, предложенных для запоминания, в ситуации кооперации и ситуации конкуренции (табл. 1).

Результаты исследования показывают, что средний объем воспроизведения текста школьниками в письменном виде при работе в модели кооперативных отношений составляет 41,58%, а при работе в модели конкурентных отноше-

ний – 38,17%. Полученные данные свидетельствуют о том, что в условиях кооперации усвоение материала для запоминания протекает успешнее, чем в условиях конкуренции.

В исследовании также оценивалось количество совершенных логических и формальных ошибок при конструировании текстов из готовых карточек-предложений в различных ситуациях взаимодействия. Ошибкой считалось несоответствие между последовательностью предложений и их объективными смысловыми зависимостями (табл. 2).

Таблица 1

Средний объем воспроизведения объяснительного текста в письменном виде

Средний объем	Ситуация социального взаимодействия	
	Конкуренция	Кооперация
Воспроизведение текста, в количестве простых предложений	7,63*	8,89*
Воспроизведение текста, в %	38,17	41,58
Невоспроизведенный текст, в %	61,83	58,42

Примечание. *Среднее количество воспроизведенных школьниками предложений из двадцати возможных простых предложений.

Таблица 2

Среднее число ошибок, совершенных школьниками, при конструировании ранее незнакомого текста

Среднее число	Ситуация социального взаимодействия	
	Конкуренция	Кооперация
Число ошибок при конструировании текста	2,06*	1,88*
Число ошибок при конструировании текста, в %	17,1	15,67
Количество правильно воспроизведенного текста, в %	82,9	84,33

Примечание. *Среднее число ошибок, совершенных школьниками, при конструировании ранее незнакомого текста из двенадцати возможных смысловых ошибок.

Приведенные результаты показывают, что в ситуации кооперации среднее число ошибок при конструировании текста меньше, чем в ситуации конкуренции. Анализ материала и установление смысловых связей в модели кооперативных отношений происходит успешнее, чем при работе в конкурентных отношениях.

Таким образом, было выявлено, что школьники при воспроизведении текстов склонны в основном описывать тот материал, который им предлагался для запоминания. Подтверждением этого служит то, что при письменном воспроизведении школьники в основном опирались не на наиболее насыщенные в смысловом плане предложения, которые составляют основной смысловой контент текста, а на среднесмысловые предложения, имеющие описательный характер. Тем не менее при взаимодействии в модели кооперативных отношений школьники воспроизводят большее количество предложений, нагруженных в смысловом плане, что

соотносится с выделенной А. Ф. Пантелеевым последовательной когнитивной стратегией («углубления»). Данная тенденция является показательной и свидетельствует в пользу нашего предположения о том, что характер социального взаимодействия влияет на тип реализации школьником определенной когнитивной стратегии, что, в свою очередь, оказывает воздействие на познавательную активность и когнитивную продуктивность личности школьника.

Можно говорить, что реализуемая группой модель социального взаимодействия оказывает существенное влияние на когнитивную продуктивность членов группы. Исследования Т. Б. Ципляевой показали, что характер и полнота воспроизводимости учебного материала учащимися зависит от социокультурной обусловленности учебного процесса [11], а правила, нормы, ценности и мнения, распространенные в обществе, в свою очередь, структурируют социальные взаимодействия.



Выводы

На тип реализации школьниками определенной когнитивной стратегии при понимании и запоминании учебного текста оказывает влияние ситуация социального взаимодействия. Школьники при понимании и запоминании текста в разных моделях взаимодействия в группе используют различные когнитивные стратегии: модели кооперативных отношений соответствует когнитивная стратегия расширения (параллельная стратегия), а модели конкурирующих отношений в группе – стратегия углубления (последовательная стратегия).

В зависимости от использования параллельной или последовательной стратегий глубина усвоения текста учащимися будет различной. Соответственно, когнитивная продуктивность при реализации школьниками разных когнитивных стратегий будет отличаться. Социальное взаимодействие оказывает влияние на выбор когнитивной стратегии, что проявляется в когнитивной продуктивности личности. Когнитивная продуктивность при взаимодействии в ситуации кооперации и при взаимодействии в ситуации конкуренции будет характеризоваться различной эффективностью: в первом случае когнитивная продуктивность личности школьника оказывается выше, нежели во втором.

Список литературы

1. *Лернер П. С.* Проблемы проектирования профильного образования старших школьников // *Инновации в высшей технической школе России* : вып. 2. Современные технологии в инженерном образовании. М., 2002. С. 461–472.
2. *Захарова И. В., Шевченко М. Ф., Пылина И. М., Приказчикова Т. А.* Педагогические эффекты применения социальных технологий // *Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности* : материалы III междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2013. С. 57–60. URL: http://www.herzen.spb.ru/img/files/lkkppf/socialnaya_pedagogika/Sbornik_Soc_vzaimodeystvie_2013.pdf (дата обращения: 20.04.2014).
3. *Старчакова И. В.* Социальное взаимодействие как элемент системы методической подготовки студентов в условиях многоуровневого образования // *Вестн. МГТУ им. М. А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология»*. 2012. № 3 (II). С. 91–95.
4. *Некрасов С. И., Некрасова Н. А.* *Философия науки и техники* : тематический словарь-справочник. Орёл, 2010. 289 с.
5. *Леонтьев А. Н.* *Деятельность. Сознание. Личность*. М., 1977. 304 с.
6. *Хасанбаева Д. Х.* Когнитивные механизмы формирования мотивации речевых действий на иностранном языке. Новосибирск, 2011. 100 с. URL: <http://lib.ssga.ru/fulltext/2011> (дата обращения: 20.04.2014).
7. *Теплов Б. М.* *Избр. труды* : в 2 т. М., 1985. Т. 1. 329 с.
8. *Пантелеев А. Ф.* Особенности запоминания текстов с различной логико-психологической структурой : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1988. 28 с.
9. *Пантелеев А. Ф.* Когнитивные стратегии : феноменология // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2013. Т. 13, вып. 2. С. 88–93.
10. *Доблаев Л. П.* Логико-психологический анализ текста (на материале школьных учебников). Саратов, 1969. 172 с.
11. *Ципляева Т. Б.* Методическая организация предметного плана учебного текста // *Коммуникативное обучение*. Пермь ; М., 2000. С. 35–42.

Role of Social Interaction in Cognitive Productivity of Personality

E. A. Lazunina

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: ekaterinalazunina@yandex.ru

The article is concerned with how social interaction influences on students' cognitive productivity. Particular attention is paid to the definition of cognitive productivity. The author lists cognitive productivity of personality factors (abilities, motivation, willingness to digestion of knowledge). Social interaction is considered in the context of teaching situation. The social interaction has a direct impact on cognitive productivity. The author describes the social interaction as a manifestation of two models of relationship: a model of cooperation, where the achievement of goal depends on all members of the group, and the model of competition, where the achievement of goal depends on a particular member of the group. The author considers forms of social interaction with respect to cognitive strategies, which used by students in a process of understanding educational texts. It is concluded that the form of social interaction influences on implementation type of cognitive strategies. Applied aspect of the problem under investigation can be implemented in pedagogical practice of educational activity organization and practice of creating effective training programs on the basis of social-psychological technologies.

Key words: cognitive productivity, social interaction, competition, cooperation, cognitive strategies, logical-psychological structure of the text.

References

1. Lerner P. S. Problemy proyektirovaniya profilnogo obrazovaniya starshikh shkolnikov (Problems of designing professional education of senior pupils). *Innovatsii v vysshey tekhnicheskoy shkole Rossii* (Innovations in Russia Higher Technical School). Iss. 2. Sovremennyye tekhnologii v inzhenernom obrazovanii (Modern technology in engineering education). Moscow, 2002, pp. 461–472.
2. Zakharova I. V., Shevchenko M. F., Pylina I. M., Prikazchikova T. A. Pedagogicheskiye efekty primeneniya sotsialnykh tekhnologiy (Pedagogical effects of social technologies using). *Sotsialnoye vzaimodeystviye v razlichnykh sferakh zhiznedeyatel'nosti* (Social interaction in various spheres of life): Materialy III mezhdunar. nauch.-prakt. konf. St.-Petersburg, 2013, pp. 57–60. Available at: <http://www.herzen.spb.ru/img/files/lkkppf/social->



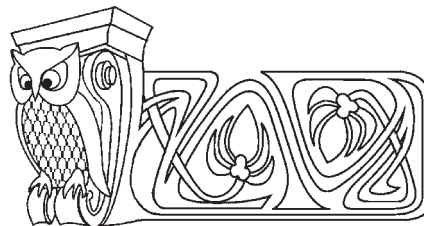
- naya_pedagogika/Sbornik_Soc._vzaimodeystvie_2013.pdf (accessed 20 April 2014).
3. Starchakova I. V. Sotsialnoye vzaimodeystviye kak element sistemy metodicheskoy podgotovki studentov v usloviyakh mnogourovnevnogo obrazovaniya (Social interaction as the element of system of methodological preparation of students in the conditions of multilevel education). *Vestnik MGGU imeni M. A. Sholokhova* (Herald of Sholokhov Moscow State University for the Humanities). Ser. «Pedagogika i psikhologiya» (Ser. «Pedagogy and Psychology»), 2012, no. 3 (II), pp. 91–95.
 4. Nekrasov S. I., Nekrasova N. A. *Filosofiya nauki i tekhniki* (Philosophy of science and technic). Orel, 2010. 289 p.
 5. Leontyev A. N. *Deyatelnost. Soznanie. Lichnost* (Activities. Consciousness. Person). Moscow, 1977. 304 p.
 6. Khasanbayeva D. Kh. *Kognitivnyye mekhanizmy formirovaniya motivatsii rechevykh deystviy na inostrannom yazyke* (Cognitive mechanisms of motivation of speech acts in a foreign language). Novosibirsk, 2011. 100 p. Available at: <http://lib.ssga.ru/fulltext/2011> (accessed 20 April 2014).
 7. Teplov B. M. *Izbrannyye trudy* (Selected works). Moscow, 1985, vol. 1. 329 p.
 8. Panteleyev A. F. *Osobennosti zapominaniya tekstov s razlichnoy logiko-psikhologicheskoy strukturoy: avtoref. ... dis. kand. psikhol. nauk* (Features memorization of texts with different logical-psychological structure: Extended abstract of PhD dissertation {Psychology}). Saratov, 1988. 28 p.
 9. Panteleyev A. F. *Kognitivnyye strategii: fenomenologiya* (Cognitive Strategy: Phenomenology). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2013, vol. 13, iss. 2, pp. 88–93.
 10. Doblavey L. P. *Logiko-psikhologicheskii analiz teksta* (Logical-psychological analysis of the text). Saratov, 1969. 172 p.
 11. Tsiplyayeva T. B. *Metodicheskaya organizatsiya predmetnogo plana uchebnogo teksta* (Methodical organization of subject plan educational text). *Kommunikativnoye obucheniye* (Communicative learning). Perm; Moscow, 2000, pp. 35–42.

УДК 159.9:2

ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ РЕЛИГИИ

Медведева Елена Николаевна –

кандидат философских наук, доцент кафедры философии, гуманитарных наук и психологии, Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского
E-mail: fargonom@mail.ru



Статья посвящена рассмотрению проблемы методов психологического исследования религии и религиозности. Автор затрагивает проблему адекватной и общепринятой психологической дефиниции религии и религиозности, основные методологические проблемы психологии религии, проблему номотетического и идеографического подходов к исследованию религии. Особое внимание в статье уделяется проблеме недостатка диагностических методов изучения индивидуальной религиозности в отечественной психологической традиции. Выделяются три методологические стратегии осуществления психологического исследования религиозных феноменов: первая заключается в разработке психологами собственного диагностического инструментария, отвечающего целям исследования, вторая предполагает перевод и адаптацию методик, созданных в зарубежной психологии религии, третья связана с использованием методик, разработанных для других исследовательских целей, но применяемых для изучения религиозных феноменов.

Ключевые слова: религия, религиозность, методология, психология религии.

Психологи довольно давно заинтересовались той ролью, которую религия играет в интерпретации событий жизни личности. Проблема метода психологического исследования различных аспектов религии и религиозности, безусловно, не нова. Однако и сегодня она является одним из

наиболее актуальных вопросов для психологов, работающих в данном направлении. Подтверждение можно найти в тематике последнего Европейского конгресса по проблемам психологии религии, проходившего в августе 2013 г. в Лозанне. В частности, лекция президента Международной ассоциации психологов религии В. Сароглоу была посвящена проблеме измерения религиозности личности, измерительных инструментов, их эволюции и особенностей конструирования. Способы применения проективных методик в психологии были представлены в докладе председателя организационного комитета конгресса Пьера Ива Брандта (Швейцария). Психометрический подход в психологии религии был представлен на конгрессе не только результатами исследований, основанных на тестометрии, но и адаптацией тестов и конструированием новых шкал [1, с. 163].

Если обратиться к этому более пристально, то следует отметить, что проблема методологии исследования существует не только для психологии религии, но и для психологии в целом и распадается на несколько важных, некоторых из них мы постараемся коснуться в данном тексте.