

РОССИЙСКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО
ЯРОСЛАВСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК



ВЫПУСК 1 (52)

МОСКВА – ЯРОСЛАВЛЬ
2022

ЯРОСЛАВСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Научный журнал

Редакционная коллегия

А.А. Карпов (гл.ред.)
Н.П. Ансимова
О.Ю. Камакина
Е.В. Карпова
М.М. Кашапов
Н.В.Клюева
В.В.Козлов
Е.В.Конева
И.В. Кузнецова
Е.В.Маркова
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)
Л.Ю. Субботина
В.А. Урываев

Редакционный Совет

Ю.И. Александров
Т.Ю. Базаров
А.Н. Веракса
Э.В. Галажинский
А.И. Донцов
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:

karпов.sander2016@yandex.ru

Ярославский психологический вестник, №1 (52), 2022.

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

Сдано в набор 13.10.2021 г. подписано в печать 28.10.2021г.
Бумага офсетная 60x90 1/8. Тираж 100. Заказ 1486

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ

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

Методологические основы психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса (статья вторая).....7

ОБЩАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Н. П. Ансимова, О. А. Хозяинова, Ярославль, Российская Федерация

Роль эмоционального интеллекта в развитии межличностных отношений в подростковом возрасте25

О. С. Дуркина, Н. В. Москаленко, М. М. Кашапов, г. Ярославль, Российская Федерация

Акмеологические основы трансформации ситуации в событие31

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

Сознание, самосознание, субъектность40

Н. Ю. Лазарева, А. В. Чистопольская, С. В. Анфалова, г. Ярославль, Российская Федерация

Разработка невербального зонд-задания для загрузки управляющей функции торможения рабочей памяти48

Т. А. Михайлова, Н. А. Русина, С. В. Швецова, г. Ярославль, Российская Федерация

Динамика рискогенности социально-психологических условий, формирующих у подростков психологическую готовность к аддиктивному поведению.....53

А. М. Федоришина, Ю. М. Перевозкина, М. И. Федоришин, г. Новосибирск, Российская Федерация

Особенности когнитивных гетеропроецтов курсантов в зависимости от коннотации индивидуальных ментальных моделей71

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

Феноменологические основы метакогнитивной регуляции деятельности субъектно-информационного класса.....76

К. Л. Теляковская, г. Москва, Российская Федерация

Мотивация и профессиональная карьера у менеджеров по продаже83

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

М. В. Башкин, В. И. Локшина, г. Ярославль, Российская Федерация

Связь мотивации с эмоциональным выгоранием у педагогов87

О. А. Беляева, А. М. Прокофьева, г. Ярославль, Российская Федерация

Специфика половозрастной самоидентификация младших школьников с умственной отсталостью91

М. В. Екатеринина, г. Ярославль, Российская Федерация

Специфика формирования учебной мотивации студентов медицинских колледжей.....94

Н. В. Клюева, А. В. Сизова, О. С. Пашкина, г. Ярославль, Российская Федерация

Коммуникативные навыки младших подростков, играющих в видеоигры103

Т. А. Кукушкина, Г. А. Пенькова, А. С. Кашапов г. Ярославль, Российская Федерация

Связи типа интеллекта старших подростков с академической успешностью и особенностями детско-родительских отношений.....107

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

*А. В. Карпов, А. А. Карпов, г. Ярославль, Российская Федерация, В. Д. Шадриков,
г. Москва, Российская Федерация*

К 95-летию Виктора Васильевича Карпова 115

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

**Методологические поиски в отечественной психологии в начале 1930-х гг.:
взгляды на марксистскую психологию В. С. Филатова** 129

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

**80 лет добра и света: Знаете, каким он парнем был!
(К юбилею профессора Н. П. Фетискина)** 139

Ю. Н. Слепко, г. Ярославль, Российская Федерация

**Ранние этапы преподавания психологии в Ярославле: от идеалистического
к материалистическому пониманию психологической науки** 145

ИТОГИ КОНФЕРЕНЦИЙ 2021 ГОДА

**Основные итоги межрегионального круглого стола на тему: «Кризис
образования и образовательные кризисы: мифы и реальность»** 150

**V Международная научно-практическая конференция «Актуальные
проблемы психологии и педагогики в современном образовании»** 153

**Научно-методический семинар с международным участием «Культура
здоровья в образовательном пространстве»** 154

Научная конференция «Психология познания» 155

**Всероссийская научно-практическая конференция с международным
участием «Современные тенденции развития общего и вузовского образования»** 157

Поздравления победителей профессионального конкурса ЯРО РПО 2021 года 158

К Юбилею Игоря Юрьевича Киселева 160

Поздравления с Юбилеем Татьяне Вячеславовне Огородовой 162

К Юбилею Елены Николаевны Дубиненковой 166

Памяти Валерия Филипповича Шевчука 168

Аннотации статей на английском языке. Abstracts 169

Информация об авторах 176

Требования к статьям, представленным на публикацию 179

CONTENTS

METHODOLOGY OF PSYCHOLOGY

A. V. Karpov

Methodological Foundations of Psychological Analysis of the Activity of the Subject-Information Class (Article Two)	7
--	----------

GENERAL AND SOCIAL PSYCHOLOGY

N. P. Ansimova, O. A. Khozyainova

The Role of Emotional Intelligence in the Development of Interpersonal Relationships in Adolescence	25
--	-----------

O. S. Durkina, N. V. Moskalenko, M. M. Kashapov

Acmeological Bases of Transformation of a Situation into an Event	31
--	-----------

V. V. Kozlov

Consciousness, Self-Consciousness, Subjectivity	40
--	-----------

N. Yu. Lazareva, A. V. Chistopol'skaja, S. V. Anfalova

Development of a Non-Verbal Probe Task for Loading the Control Function of Inhibition of Working Memory	48
--	-----------

T. A. Mikhaylova, N. A. Rusina, S. V. Shvetsova

Dynamics of Social-Psychological Conditions and Their Riskiness that Forms Psychological Readiness for Addictive Behaviour in Adolescents	53
--	-----------

A. M. Fedorishina, Yu. M. Perevozkina, M. I. Fedorishin

Features of Cognitive Heteroprocesses of Cadets Depending on the Connotation of Individual Mental Models	71
---	-----------

PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL ACTIVITY

A. A. Karpov

Phenomenological Foundations of Metacognitive Regulation of the Activity of the Subject-Information Class	76
--	-----------

K. L. Telyakovskaya

Motivation and Professional Career of Sales Managers	83
---	-----------

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

M. V. Bashkin, V. I. Lokshina

The Relationship of Motivation with Emotional Burnout among Teachers	87
---	-----------

O. A. Belyaeva, A. M. Prokofyeva

The Specifics of Gender and Age Self-Identification of Younger Schoolchildren with Mental Retardation	91
--	-----------

M. V. Ekaterinina

The Specifics of the Formation of Educational Motivation of Medical College Students	94
---	-----------

N. V. Klyueva, A. V. Sizova, O. S. Pashkina

Communication Skills of Younger Teenagers Playing Video Games	103
--	------------

T. A. Kukushkina, G. A. Pen'kova, A. S. Kashapov

Connections of the Type of Intelligence of Older Adolescents with Academic Success and Peculiarities of Child-Parent Relations	107
---	------------

HISTORY OF PSYCHOLOGY

A. V. Karpov, A. A. Karpov, V. D. Shadrikov

To the 95th Anniversary of Viktor Vasilyevich Karpov 115

V. A. Mazilov

Methodological Searches in Russia Psychology in the Early 1930s: Views on the Marxist Psychology of V. S. Filatov 129

V. V. Kozlov, V. A. Mazilov

80 years of Kindness and Light: You Know What Kind of Guy he Was! (To the Anniversary of Professor N. P. Fetiskin)..... 139

Yu. N. Slepko

Early Stages of Teaching Psychology in Yaroslavl: from Idealistic to Materialistic Understanding of Psychological Science 145

RESULTS OF THE 2021 CONFERENCES

The Main Results of the Interregional Round Table on the Topic: “The Crisis of Education and Educational Crises: Myths and Reality” 150

V International Scientific and Practical Conference “Actual Problems of Psychology and Pedagogy in Modern Education” 153

Scientific and Methodological Seminar with International Participation “Health Culture in the Educational Space” 154

Scientific Conference “Psychology of Cognition” 155

All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation “Modern Trends in the Development of General and University Education” 157

Congratulations to the Winners of the YRD RPS 2021 Professional Competition 160

To the Anniversary of Igor Yuryevich Kiselyov 159

Congratulations on the Anniversary to Tatiana Vyacheslavovna Ogorodova 162

To the Anniversary of Elena Nikolaevna Dubinenkova..... 166

In Memory of Valery Filippovich Shevchuk..... 168

Abstracts 169

Information about the Authors 176

МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159

Методологические основы психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса (статья вторая)

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

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ); номер проекта 21-18-00039

Аннотация. Рассмотрены ключевые методологические проблемы, к постановке которых в настоящее время привело развитие теории и практики психологического анализа деятельности, Статья является продолжением работы, опубликованной в предыдущем номере вестника. Показано, что они наиболее конструктивным путем их решения может выступить конвергенция, а в перспективе и синтез трех основных парадигм теории деятельности – структурно-уровневой, структурно-морфологической и функционально-динамической. Предложено новое решение ключевой проблемы психологического анализа деятельности – проблемы определения базовой единицы декомпозиции деятельности. Развита представления о двух основных категориях деятельностных компетенций – базовых (первичных) и производных (вторичных). Сформулирован новый подход к декомпозиции деятельности, базирующийся на принципах функционально-динамического анализа. Все сформулированные положения конкретизированы по отношению к особому, качественно специфическому классу деятельности – субъектно-информационному. Выявлена и охарактеризована общая организация деятельностных компетенций и впервые доказано положение, согласно которому она основана на структурно-уровневом принципе, представляя целостную иерархию ряда соподчиненных уровней.

Ключевые слова: деятельность, профессиональная деятельность, психологическая теория деятельности, психологический анализ деятельности, структурно-уровневая парадигма, структурно-функциональная парадигма, функционально-динамическая парадигма, компетенция, компонент деятельности, организация деятельности, субъектно-информационная деятельность.

I

В нашей предыдущей работе [12] были рассмотрены основные проблемы, к которым привело в настоящее время развитие психологической теории деятельности, а также одного из крупных направлений, базирующихся на ее основе, – психологического анализа профессиональной деятельности. Кроме того, в ней были намечены и некоторые пути преодоления этих проблем, равно как и иных трудностей, в существенной степени сдерживающих прогресс указанных областей психологического знания. В данной статье мы продолжим рассмотрение всех этих – критически значимых как для теории, так и для практики психологического анализа деятельности проблем и трудностей. Наряду с этим, они будут конкретизированы по отношению к одному из наиболее сложных и перспективных с точки зрения эволюции видов профессиональной деятельности ее классу – *субъектно-информационному*. В силу этого, основная цель данной работы носит своего рода двуединый характер. С одной стороны, необходимо рассмотреть, каким образом могут быть минимизированы наиболее общие – традиционные и даже так сказать «хронические» трудности теории деятельности? В чем состоят конкретные пути решения ряда проблем этой теории, к которым привело ее развитие в настоящее время?¹ С другой стороны, необходимо рассмотреть также, каким образом формулируемые в этой связи положения теоретического характера могут быть реализованы по отношению к одному из перспективных и важнейших

¹ Естественно, мы отдаем отчет в том, что данная задача в ее полном объеме является чрезвычайно сложной и масштабной. В силу этого, обращаясь к ней, необходимо помнить о том, что в одной отдельно взятой работе речь может идти лишь о том или ином приближении к ее решению, о том, чтобы представить материалы, содействующие ему, но, конечно, не о ее полном решении.

с точки зрения современного разделения труда классу деятельности – субъектно-информационному? Какие «вызовы» он создает для существующей традиционной теории деятельности и проблематики ее психологического анализа? Наконец, как они сами должны быть скорректированы и, возможно, трансформированы для того, чтобы отвечать реалиям данного класса и являться конструктивными для его исследования? Последнее тем более актуально, что именно отставание психологической теории деятельности от быстрых изменений «мира профессий» в целом и обусловленная им недостаточность существующих в ней представлений для раскрытия содержания качественно новых видов, типов и классов деятельности, нередко радикально отличающихся от традиционных, является одной из главных причин определенной стагнации и даже кризисных моментов в ее развитии. Поэтому ее прогресс в значительной мере зависит от того, насколько новые варианты данной теории будут адекватны задачам их исследования; насколько они будут в состоянии выявлять и объяснять их содержание и организацию. Одним из таких – именно принципиально новых классов как раз и является субъектно-информационный класс деятельности, чем и определяется значимость его исследования именно для развития психологической теории деятельности в целом.

II

Приступая к рассмотрению этих и иных, сопряженных с ними вопросов, представляется целесообразным кратко воспроизвести основные итоги проведенного в работе [12] рассмотрения, которые одновременно должны быть поняты и как стартовые позиции для анализа, представленного в данной статье. Так, во-первых, с достаточной степенью отчетливостью выявилось обстоятельство наиболее общего и одновременно – исходного плана, состоящее в том, что в русле данного направления, равно, впрочем, как и в самой психологической теории деятельности, к настоящему времени оформился целый ряд проблем и трудностей принципиального плана. Все они свидетельствуют об определенной стагнации в этих важнейших психологических областях и, соответственно, данная ситуация должна быть преодолена. В этих целях следует обязательно учитывать два принципиальных обстоятельства. Первое: оба этих направления являются не только тесно взаимосвязанными, но и, по существу, атрибутивно взаимопроизводными. Следовательно, с одной стороны, психологический анализ деятельности как комплексное теоретико-прикладное направление должен базироваться на тех данных, которыми располагает сама психологическая теория деятельности; развиваться вслед за ее собственным развитием. Это, однако, означает, что такое развитие может быть успешным только тогда, когда со стороны данной теории будет обеспечена соответствующая «подпитка», то есть при условии конструктивного развития самой этой теории. Второе: конструктивное развитие обоих этих направлений должно учитывать постоянное и достаточно быстрое изменение «мира профессий». Особо важно, что в результате его трансформаций возникают, как уже отмечалось, не только новые виды трудовой деятельности, но и новые их *классы*. При этом наиболее значимо то, что таковым как раз и является субъектно-информационный класс, а его психологическое исследование, в том числе и с позиций теории деятельности, а также в рамках ее психологического анализа выступает в качестве первоочередной задачи.

Во-вторых, реализация этой, а также иных принципиальных задач развития психологического анализа деятельности, равно как и психологической теории деятельности в целом, предполагает преодоление ряда принципиальных трудностей, приобретших, к сожалению, хронический характер. Более того, они часто приобретают и характер так сказать теоретических стереотипов, понятийных штампов и уже практически не подвергаются критической оценке и методологической рефлексии. Так, уже базовое и исходное положение о деятельности как системе, которая и высылает предмет психологического анализа, в действительности, является не вполне корректным (или даже некорректным в существенной степени). Дело в том, что она в наиболее общем случае представляет собой образование значительно более сложного типа, относящееся к категории постсистемных образований. Она выступает в качестве одного из его основных разновидностей – в качестве *системного комплекса*. Особо значимо это по отношению именно к деятельности субъектно-информационного класса; поясним сказанное. Как показано нами в работе [9], реальная онтология деятельности – ее действительное и полное бытие эксплицируется, как известно, через так называемую «деятельностную формулу». Это триада базовых «составляющих» любой деятельности: ее субъект, объект и процесс их взаимодействия, то есть собственно деятельности, взятой в ее временной развертке. Каждая из них оказывает наибольшее специфицирующее влияние на психическую регуляцию, соответственно, трех разных классов деятельности. Так, по отношению к субъект-объектным деятельности эта регуляция обретает главные специфические особенности под влиянием тех особенностей и закономерностей, которыми характеризуется индивидуальная психика субъекта деятельности. По отношению ко второму классу в качестве такого специфицирующего фактора выступает уже не субъектная, а объектная «составляющая» этой формулы. Дело в том, что в нем главную роль играют особенности и закономерности,

обусловленные радикальной трансформацией его предмета. В его качестве выступают также субъекты, «другие люди» – социальные объекты [6, 11]. Данное обстоятельство подробно обосновано нами на материале исследования управленческой и педагогической деятельности [9]. Однако есть основания полагать, что именно этой же, общей и, по-видимому, фундаментальной, особенности подчиняется и тот класс деятельности, который показ не был исследован в данном плане – субъектно-информационный. В нем психическая регуляция, по всей вероятности, в наибольшей мере специфицируется еще одним – третьим (средним) членом этой «формулы» – самим *процессом* деятельности. Он, однако, должен быть взят также в специфическом и вполне конкретном проявлении, в аспекте тех средств и операционных механизмов, которыми и реализуется этот процесс. В их качестве как раз и выступает все то, что составляет содержание компьютерных технологий как таковых. При этом показательно (и доказательно), что ключевое из этих средств – *процессор* не только по существу, но даже этимологически иллюстрирует именно это обстоятельство: специфику *процессу* деятельности субъектно-информационного класса придает, в основном, именно процессор как ключевой компонент всех компьютерных средств.

Более того, именно на процессор транспонируется целый ряд функций и задач – вообще всего содержания деятельности, которое в других классах деятельности являлось прерогативой субъекта. Возникает определенное отчуждение психологического содержания деятельности от самого субъекта. Это порождает ряд новых феноменов, которые также усложняют содержание деятельности. Одновременно процессор воспроизводит существенную часть содержания тех реальностей, которые сопряжены со всеми тремя базовыми системами, входящими в деятельность. Так, он реализует существенную часть функций субъекта; он же моделирует или даже создает реальность, соотносимую с объектом деятельности; наконец, он же реализует практически полностью техническую составляющую взаимодействия между ними. В результате этого степень комплексности деятельности субъектно-информационного класса не просто увеличивается, но и, фактически, удваивается. Она из системного комплекса трансформируется в системный комплекс «второго порядка». Это приводит к новой психологической реальности, которую следует зафиксировать и осознать, а также эксплицировать в теоретических представлениях.

В-третьих, существенной корректировке и дальнейшему углублению должны быть подвергнуты также теоретические представления, сложившиеся к настоящему времени относительно основной – ключевой проблемы психологического анализа деятельности – проблемы определения ее основных «составляющих», базовых *единиц* анализа. Эта проблема является столь же традиционной, сколь и важной, а также остро дискуссионной на протяжении всего развития представлений в данной области. В результате проведенного рассмотрения было показано, что ни один из предложенных вариантов дифференциации базовых единиц деятельности не релевантен психологической природе и содержанию деятельности субъектно-информационного класса. Данная проблема допускает, по нашему мнению, свое теоретически обоснованное решение при условии опоры на базовое в концептуальном отношении понятие *компонента*. Вместе с тем, оно должно быть реализовано отнюдь не в его упрощенном и уплощенном варианте, а часто – и без должного осознания его истинного смысла. Оно должно быть эксплицировано в его строгом значении, которое, в свою очередь, предполагает использование того объяснительного потенциала, который сложился в общей теории систем. Пора, наконец, не только осознать, но и реализовать следующие важнейшие положения. Само понятие компонента имеет два основных значения – строгое (узкое) и расширительное (операциональное), характеристика которых была дана выше. Между ними нет, однако, не только нет какой-либо принципиальной границы – так сказать, организационной «пропасти», но, наоборот, компоненты все более высоких порядков сложности порождаются посредством качественных трансформаций и комплексирования – синтеза компонентов более низких порядков. В результате такого саморазвития в составе систем – в том числе, и деятельности складывается особый уровень ее структурной организации – субсистемный. Он состоит из закономерных синтезов компонентов в определенные целостности – в компоненты более высоких порядков сложности, то есть в определенные подсистемы (субсистемы). Лишь на основе такого понимания оказывается возможным преодолеть два принципиальных недостатка традиционных представлений о базовых единицах анализа деятельности. Один из них заключается в явном и неоправданном крене в элементаризм – в ущерб, разумеется, холизму. Единица трактуется как, по возможности, относительно наиболее простая, а в понимании и в выделении компонентов доминирует установка на поиск и исследование чего-либо, по возможности, более простого. Проведенное рассмотрение показало, что понятие компонента, равно как и его сущность, состоят совершенно в ином. Это такое образование, которое само по себе обладает весьма высокой степенью сложности. Второй негативный момент существующих представлений состоит в том, что они слабо учитывают еще одно важное свойство компонентов. Все они

обладают достаточно мощным генеративным – порождающим потенциалом. Они являются не только «составляющими» сформированной деятельности, но и основой и «зачатком» ее генезиса и развития.

Кроме того, истинная сложность компонентов как базовых единиц системной организации прослеживается и в еще одном – пожалуй, наиболее, имплицитном плане. Компоненты системы, обладая, разумеется, своими собственными качествами (присущими им как ее части), в то же время, обладают способностью мультиплицировать качества всей системы. Системные качества целого «распределяются» – диссипируются по его отдельным частям. В силу этого, системные качества начинают выступать уже не только как свойства самого целого, но и как свойства его частей, то есть компонентов. Однако это же означает, что те свойства (и скрытые в них сущностные механизмы организации), которые присущи всей системе, становятся одновременно и свойствами ее отдельных «составляющих». С этих позиций само понятие системных качеств также обретает новый – дополнительный и очень существенный смысл. Они раскрываются как такие качества, которые, будучи интегративным по генезису и характеризуя систему в целом, в то же время, функционально могут транспонироваться и на ее «составляющие» – на компоненты.

В-четвертых, столь же существенному переосмыслению необходимо подвергнуть, по нашему мнению, и еще одно традиционное сложившееся положение, закрепленное в соответствующем понятийном стереотипе. Действительно, согласно традиционным представлениям, провести анализ деятельности означает определить, «из чего она состоит». на первый взгляд, такая трактовка не только совершенно правильна, но, фактически, нет никаких иных вариантов в определении основной задачи самого анализа. Все дело, однако, заключается в том, каким образом необходимо интерпретировать само понятие «состоит». Его, на наш взгляд, совершенно недопустимо сводить к упрощенным представлениям только о *структурном* принципе строения и формирования состава систем. Он означает, как известно, построение по типу включения, по типу аддитивного суммирования «оставляющих». Это, хотя и важный, но все же частный принцип генезиса и организации систем. Наряду с ним, не только возможен, но и весьма широко представлен и иной принцип – *функциональный*. Он состоит в том, что система не «состоит» из своих компонентов, а реализуется в них и через них. Характеристика данного принципа также дана выше. Именно на его основе построена, в частности, деятельность управленческого и организационного типа, которая является наиболее репрезентативным представителем субъект-субъектного класса. Отсюда, кстати говоря, следует достаточно важное общетеоретическое предположение, смысл которого состоит в следующем. Если возникновение нового класса деятельности (субъект-субъектного) привело к появлению нового принципа композиции деятельности, то, не исключено, что возникновение и еще одного класса (субъектно-информационного) не только будет воспроизводить его в себе, но и приводить к его дальнейшему усложнению и совершенствованию.

Наконец, подчеркнем, что проведенное рассмотрение некоторых основных трудностей современного состояния как психологической теории деятельности, так и производного от нее направления – психологического анализ деятельности показало их отнюдь не «тупиковый» характер. Напротив, все они не только вполне допускают свое преодоление, но возможные варианты выхода из них, как можно видеть из представленных выше материалов, могут и должны рассматриваться реальными – вполне конструктивными направлениями собственного развития теории деятельности. Все это свидетельствует также о больших и пока реализованных не в полной степени перспективах развития психологической теории деятельности, а также о том, что она отнюдь не утратила лидирующего положения в структуре психологического знания.² Эти же варианты могут составить и более адекватную теоретико-методологическую основу для разработки общих подходов и конкретных процедур самого психологического анализа деятельности. Значимо и то, что эти подходы и процедуры в значительно большей степени релевантны не только традиционным классам деятельности (субъект-объектному и субъект-субъектному), но и еще одному, новому классу деятельности – субъектно-информационному.

IV

Обобщая все эти – главные заключения проведенного в работе [12] рассмотрения и выделяя так сказать «главное из главного», необходимо зафиксировать следующее – наиболее общее положение, а также ряд следствий из него, которые также должны составить базу для последующего рассмотрения. Оно состоит в том, что практически все трудности развития и современного состояния психологического анализ деятельности сопряжены с одной – базовой и фундаментальной проблемой, являющейся, к тому же, и наиболее традиционной для него; более того, она лежит в его основе как такового. Это, разумеется, классическая проблема единиц анализа, которая может по-разному формулироваться, обретать различные экспликации и контуры ее методологической рефлексии,

² В этом плане совершенно справедлива мысль В. А. Лекторского: «При определенном переосмыслении деятельностный подход может быть понят не как прошлое, а скорее как настоящее и, может ближайшее будущее философии и когнитивных исследований в мире» [21].

но которая остается инвариантной по сути и содержанию, равно как и по статусу. Более того, ее методологическое осмысление вплотную приводит к постановке вопросов еще более общего и, по существу, гносеологического, даже – философского характера. В ее контексте они вовсе не являются «теоретически избыточными», а необходимы в плане ее разрешения. Так, прежде всего, встает один из наиболее общих вопросов, смысл которого состоит в следующем. Действительно ли *анализ* как таковой – как базовая гносеологическая процедура всегда должен предполагать опору на *декомпозицию* целого именно на его «единицы». Тожественен ли сам анализ именно декомпозиции, или же он не сводится к ней и предполагает возможность процедур иного типа – в частности синтетической направленности? Очевидность позитивного варианта ответа на данный вопрос «подсказывается» и традиционно сложившейся как в науке, так и на практике синонимией терминов «анализ» и «разделение» (то есть именно декомпозиция – расчленение, движение от целого к его частям). Далее, возникает и вопрос о том, что должно пониматься под самими частями? на что, следовательно, должны быть ориентированы аналитические процедуры как таковые? Либо это реальная – *онтологически* проставленная составляющая целого – то, из чего оно в действительности состоит? Либо же это *гносеологически* конструируемая сущность – конструкт, являющийся средством познания и реализации его результатов в практических целях.³

Наконец, подчеркнем и еще одно обстоятельство, которое, с одной стороны, явилось результатом проведенного в [12] рассмотрения, а с другой, – должно быть понято и как принципиальная трудность дальнейшего развития представлений в области психологического анализа деятельности. Она, соответственно, должна быть проинтерпретирована и как проблема, требующая своего приоритетного рассмотрения. Действительно, как показано в [9], все предпринимавшиеся ранее попытки установления базовой – унитарной единицы деятельности и, соответственно, ее анализа имели и продолжают иметь принципиально ограниченный характер; они не являются так сказать универсальными и «всеохватывающими» – релевантными всем видам деятельности. Более того, мера адекватности существующих вариантов выделения таких единиц существенно и очень явно снижается при усложнении самих видов анализируемой деятельности. Традиционные варианты становятся все менее «работающими» и вообще пригодными при усложнении самих видов деятельности. Причем речь идет вовсе не об их «неправильности» – они вполне могут быть использованы в этих целях, а именно об их неконструктивности, несензитивности к экспликации через них истинного содержания деятельности, ее психологического богатства. Так, например, конечно, можно описать деятельность в наиболее традиционных единицах – действиях [26]. Однако это практически ничего не дает для экспликации истинного содержания и реальной сложности, например, управленческой деятельности. Подчеркнем также, что в этой связи должен быть сформулирован и еще более имплицитный вопрос – о том, что именно представляет собой сама «сложность»? Является ли движение деятельности в сторону усложнения одновекторным или же сами направления усложнения также множественно? Например, усложнение может быть обусловлено повышением ответственности [25, 31], экстремальностью условий [19, 32] и др. В связи с этим, и возникает вопрос: какой тип усложнения характерен для субъектно-информационного класса? Ответ на него – хотя бы в первом приближении может быть дан уже сейчас и он вполне очевиден. В данном классе усложнение деятельности обусловлено не каким-то одним фактором, а их симптомокомплексом – совокупностью взаимосвязанных факторов. Это и резкое возрастание информационной составляющей, приводящее к высокой когнитивной нагрузке на субъекта. Это и имплицитный характер презентации предмета деятельности, обретающего зачастую характер виртуальной реальности. Это и транспонирование целого ряда деятельностных функций, являющихся для других классов деятельности исключительно прерогативой субъекта, на ее средств, то есть на процессор и др.

Констатируя это, подчеркнем, однако, обстоятельство наиболее принципиального плана, к которому приводят указанные факторы. Он состоит в том, что по всем своим атрибутам и вообще – по содержательным и структурным характеристикам эта деятельность не только вплотную приближается к тому, что обычно обозначается как ее внутренний план, как структура и содержание психической регуляции,

³ В еще более общем плане этот вопрос является одной из показательных экспликаций общей проблемы соотношения двух основных парадигм, лежащих в основе гносеологических процедур познания и объяснения как такового – эпистемологического реализма (или эпистемологического объективизма) и конструктивизма. Первая, как известно, предполагает объективный факт существования истинного решения тех или иных проблем, вопросов и пр. и, следовательно, трактует процедуру познания как его обнаружение. Вторая, напротив, трактует процедуру познания как конструирование тех или иных схем, позволяющих упорядочить и систематизировать – структурировать известные факты и существующие результаты. Несмотря на то, что вторая из этих парадигм нередко подвергается критике, она все же не только имеет право на существование, но и является достаточно действенным познавательным средством. на наш взгляд, именно она в большей мере релевантна проблемам такого уровня сложности, которая рассматривается в данной работе. Кроме того, можно предположить, что эти две парадигмы должны не столько противопоставляться, сколько рассматриваться в качестве взаимодополнительных и, более того, в качестве двух основных этапов развертывания процесса познания. на первом доминирует парадигма конструктивизма, в большей мере носящая констатационный характер, а на втором – парадигма объективизма, носящая уже более глубинный – интерпретационно-сущностный характер [28].

но и вообще практически к ней сводится. Деятельность *в целом* во многом или даже – практически во всех ее основных моментах переходит во внутренний план, а ее структура и содержание становятся принципиально подобными структуре психической регуляции как таковой. То, что выступало по отношению ко всем иным видам и типам деятельности как ее регулятор, а соответственно, лишь ее часть, по отношению к субъектно-информационному классу становится всей деятельностью – по крайней мере, в ее атрибутивных чертах и основных механизмах реализации. Следовательно, отсюда вытекает важный, по нашему мнению, вывод методологического плана. Структура деятельности субъектно-информационного класса и, соответственно, система ее базовых единиц во многом повторяет или даже воспроизводит – *мультиплицирует структуру* психической регуляции как таковой. Поэтому анализ данной деятельности не только может, но и обязательно должен базироваться на структурной экспликации этой регуляции. Понятно, что данное заключение, с одной стороны, вскрывает еще бóльшую сложность психологического анализа деятельности данного класса, поскольку сам его предмет и вообще – практически вся его сфера переносятся в этот – внутренний план, становятся представленными именно в *интрапсихической* плоскости. Они, следовательно, становятся значительно менее эксплицированными и доступными любым исследовательским процедурам. Анализ «внутреннего» – имплицитного существенно сложнее, нежели анализ «внешнего» – эксплицитного, что, кстати говоря, составляет и одну из основных трудностей всего психологического познания. Однако, с другой стороны, именно это же обстоятельство в определенной и, более того, весьма существенной степени облегчает анализ (хотя это может показаться, на первый взгляд, странным и неправдоподобным). Дело в том, что констатированная выше конгруэнтность – практически изоморфизм, доходящий до степени тождества, между структурой и содержанием психической регуляции деятельности и всей деятельностью может рассматриваться как ориентир для экспликации структуры деятельности субъектно-информационного класса в целом и, следовательно, как основа для ее анализа, равно как и для определения сути ее единиц. Дело в том, что в этом случае проведение анализа деятельности, фактически, равнозначно анализу структуры и содержания ее собственно психологического обеспечения. Оно, в свою очередь, представлено в ее закономерной организации и установлено в целом ряде подходов к ее экспликации, которые и должны быть привлечены к решению данной проблемы [9, 12, 22].

V

Действительно, как было показано в статье первой, а также в целом ряде других работ (например, в [9, 10, 15]), все подходы к такой экспликации структуры деятельности группируются в две основные парадигмы – *структурно-уровневую* и *структурно-морфологическую*. Имея свои несомненные достоинства, равно как и определенные ограничения, они могут быть поняты и как две *стадии* разработки общей проблемы структурной организации деятельности. Дело в том, что вторая из них оформилась существенно позже первой и в значительной степени явилась своеобразной реакцией на ее ограничения, позволив дать более полную и комплексную экспликацию структурной организации деятельности. Вместе с тем, и она сама также не лишена определенных ограничений, что вполне естественно и отражает реальную сложность самого предмета исследования. Следовательно, она также предполагает необходимость дальнейшего развития и совершенствования. Очень характерно и то, что существенные предпосылки и условия для возможного, а по нашему мнению, – и наиболее перспективного способа решения этих проблем сложились – «вызрели» в русле самих этих парадигм, то есть явились органичными следствиями и результатами их собственного развития. Они, следовательно, носят не внешний и потому искусственный характер, а являются внутренними, сопряженными с аутохтонной логикой развития самой психологической теории деятельности и, следовательно, в существенно большей степени обоснованными. В результате этого она была существенно модифицирована и, фактически, трансформирована в новую парадигму, обозначенную как *функционально-динамическая* парадигма разработки проблемы деятельности [9].

Суть такой трансформации определяется следующим важнейшим обстоятельством. Как отмечалось выше, структурно-морфологический подход связан с выделением и последующим изучением ее основных психологических «составляющих» (компонентов). Этот подход получил наиболее завершенное выражение в разработанных в 1970-80-е гг. структурно-функциональных представлениях, моделях деятельности [3, 5, 22, 23, 25, 29]. Их общий смысл состоит в установлении того, что в основе психологической структуры деятельности лежит организованная совокупность определенных базовых компонентов (функциональных блоков, психологических «составляющих», образующих деятельности и т. п.). Причем, различными авторами в их качестве рассматривается весьма сходный набор компонентов. Такая общность закономерна и в ней отражена наиболее общая закономерность: для реализации деятельности объективно необходим определенный и достаточно инвариантный набор

некоторых, основных, деятельностных функций. Это – функция формирования цели и ее дифференциации на подцели; функция редукции неопределенности и выработки решения; функция построения плана и программы; функция контроля и самоконтроля и др. Все эти деятельностные функции, составляя в совокупности «каркас» психологической регуляции деятельности, достаточно инвариантны как по составу, так и по отношению к различиям в предметном содержании деятельности, а также к ее типам, видам и условиям реализации. Все они объективно предполагают необходимость своего собственно процессуального обеспечения. Поэтому само установление этих функций ставит закономерный вопрос – вопрос об определенной группе специфических процессов, которая, по-видимому, должна являться столь же инвариантной, как и сама совокупность базовых регулятивных, деятельностных функций. Другими словами, возникает необходимость раскрытия того, как же конкретно, то есть в форме каких *процессов* реализуются, «работают» выявленные ранее составляющие деятельности? Другими словами, возникает необходимость дополнения структурно-морфологического исследования иным – процессуально-динамическим изучением. Последнее связано с выяснением вопроса уже не о том, из чего *состоит* деятельность, а с вопросом как она *функционирует*; более конкретно – какие процессы лежат в основе организации и динамики деятельности как целостной системы.

VI

Один из вариантов решения данного – ключевого в теоретическом отношении вопроса был предложен в разработанной нами концепции *интегральных процессов* психической регуляции деятельности [8]. Согласно ей, в качестве этих процессов выступает класс специфически регулятивных процессуальных средств деятельности, которые и обеспечивают собой реализацию базовой, инвариантной совокупности основных функций по ее организации. Он и был обозначен как класс интегральных процессов психической регуляции деятельности. В него входят процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, планирования, программирования, контроля, самоконтроля. Это – своего рода процессы «второго порядка», второго уровня интеграции. В них осуществляется синтез всех иных – «первичных» психических процессов (когнитивных, эмоциональных, мотивационных, волевых) при реализации ими регулятивных функций.

Кроме того, поскольку каждый из интегральных процессов образован, как показано в [8], синтезом иных – онтологически представленных психических процессов, то и сами интегральные процессы также выступают в качестве реально представленных – онтологических образований. *Через* них и *в* них основные «составляющие» деятельности обретают свой онтологический статус. Поэтому они должны быть проинтерпретированы как одна из важнейших «составляющих» реальной онтологии деятельности в аспекте ее процессуально-психологического, собственно регулятивного обеспечения. Важно и то, что те «первичные» психические процессы, которые подвергаются синтезу в рамках каждого из интегральных процессов, базируются, в свою очередь, на тех или иных конкретных и вполне определенных психофизиологических функциях. Главной же отличительной чертой психофизиологических функций как раз и является то, что они образуют онтологическую основу психического, являются этой онтологией.

Таким образом, через соответствие с тем или иным интегральным процессом каждая из главных психологических «составляющих» деятельности, каждый из ее функциональных блоков, действительно, обретает онтологические основания для своего существования и, соответственно – дифференциации. Данное положение представляется наиболее принципиальным и должно быть зафиксировано специально. Его смысл, повторяем, состоит в том, что именно интегральные процессы выступают объективным – онтологически представленным критерием для самой этой дифференциации основных психологических «составляющих» регуляции деятельности. Причем, они являются критериями, носящими именно объективный характер, поскольку непосредственно сопряжены с реальной онтологией процессуально-психологического обеспечения деятельности (и, более того, – фактически, образуют саму эту онтологию).

Далее, можно констатировать, что существует достаточно явное и очень закономерное подобие, доходящее до степени *изоморфизма*, между совокупностью функциональных блоков общей системы деятельности и совокупностью интегральных процессов психической регуляции деятельности. Вместе с тем, в данной связи необходимо учитывать еще одно – существенное обстоятельство, состоящее в следующем. Вся совокупность функциональных блоков дифференцируется на две группы. В первую входят такие из них, которые *непосредственно* и очень естественным образом соответствуют тому или иному интегральному процессу и, фактически, выступают как их прямое результативное проявление (например, блоки целеобразования или принятия решения). Однако действительная сложность организации деятельности состоит в том, что она включает еще одну – вторую группу. Их природа такова, что и они тоже, хотя и более *опосредствовано*, связаны с собственно процессуальным аспектом ее орга-

низации. Так, в основе мотивационного обеспечения деятельности (то есть в основе блока мотивации) лежат, в том числе, и качественно специфические, именно процессуальные образования – мотивационные процессы (которые, к сожалению, значительно хуже раскрыты в настоящее время, нежели иные типы процессов). В основе многих и притом, – наиболее значимых, базовых профессионально-важных качеств, в роли которых, как известно, выступают общие и специальные способности личности, также лежат основные психические функции и формирующиеся на их основе психические процессы. Поэтому целый ряд этих качеств также выступает результативным аспектом и итоговим проявлением определенного процессуального содержания психики. В силу этого, раскрытие особенностей формирования функциональных блоков, фактически, невозможно изолировать от рассмотрения аналогичного формирования самих интегральных процессов, лежащих в основе формирования самих функциональных блоков. Это – практически «две стороны одной медали»; два аспекта общего содержания регулятивной подсистемы психики и ее генезиса. Первый фиксирует, преимущественно, его *результативный* аспект – его «кристаллизацию» в определенных функциональных новообразованиях, в качестве которых и выступают функциональные блоки системы деятельности. Второй фиксирует его собственно *процессуальный* аспект, связанный с функционированием, а также со становлением и развитием собственно операционных средств регуляции деятельности.

В этом плане существенно и то, что с таких позиций не только *каждая* из основных «составляющих» системы деятельности (функциональный блок) так сказать «по отдельности» обретает объективный критерий своей дифференциации. Дело еще и в том, что и вся их *совокупность* (точнее – система) также получает комплексный и вполне объективный *критерий* ее дифференциации в целом. Действительно, можно видеть, что имеет место не только и не просто так сказать «поточечное» – взаимно однозначное соответствие каждого из интегральных процессов с той или иной «составляющей» деятельности. Существует также и комплексное соответствие всей совокупности базовых регулятивных функций, с одной стороны, и всей системы интегральных процессов, с другой. Иначе говоря, вся совокупность функциональных блоков системы деятельности соответствует всей системе интегральных процессов ее психической регуляции. Более того, как показано выше, их система как раз и выступает не только комплексным, но и реально представленным их онтологическим основанием, их онтологией как таковой.

Следовательно, и сама дифференциация основных психологических «составляющих» деятельности, представленная, в частности, как совокупность ее основных функциональных блоков и являющаяся, фактически, главным положением всей структурно-морфологической парадигмы разработки теории деятельности, обретает свой комплексный и объективный критерий. В свете данного критерия эта дифференциация раскрывается уже не только как гносеологическое средство описания и изучения деятельности, а как естественная и онтологически представленная психическая реальность. Функциональные блоки, явившиеся исходно дифференцированными на базе, преимущественно, эмпирико-феноменологических критериев и оснований обнаруживают – именно через соответствие с совокупностью интегральных процессов свой истинный, то есть онтологический статус. Одновременно и совокупность интегральных процессов эксплицирует свой очень важный модус: она является комплексным и, повторяем, онтологически представленным – объективным критерием для дифференциации самих этих «составляющих», функциональных блоков деятельности. Становится понятным, как и почему именно они синтезируются в целостность – в психологическую систему деятельности. Фактически, все вышеизложенное означает, что через совокупность интегральных процессов, вообще – с позиций концепции интегральных процессов психической регуляции деятельности осуществляется концептуальное расширение и представлений по проблеме деятельности в целом.

VII

В плане констатации основных следствий, к которым привело развитие представлений об интегральных процессах регуляции деятельности, особо подчеркнем еще некоторые – дополнительные по отношению к уже охарактеризованному положению. Так, во-первых, если представления о функциональных блоках системы деятельности, равно как и сами эти понятия, носят, в основном, характер *гносеологических* конструктов, то в понятиях интегральных процессов фиксируется уже иной – существенно более приближенный к *онтологии* психического пласт его содержания. Являясь собственно процессуальными образованиями, они, собственно говоря, и представляют собой то, в чем, через что и за счет чего осуществляется реальное функционирование психического в целом и его регулятивные функции по отношению к деятельности. Процессуальность есть онтология самого функционирования, которое и составляет содержание психического в целом [27]. Поэтому переход от структурно-функциональной парадигмы к функционально-динамической парадигме во многом тождественен переходу

от гносеологических способов экспликации психического к онтологическим способам. Следовательно, анализ интегральных процессов – это в значительной степени и есть анализ самой онтологии деятельности, ее собственно психологического содержания.

Во-вторых, постановка в центр исследования структурно-функциональной организации деятельности понятия интегральных процессов является решающим условием и принципиальным средством перехода от *статических* схем ее анализа к *динамическим*. Как известно, явно недостаточный учет традиционными подходами динамического аспекта вообще является одним из основных их недостатков. Организация деятельности рассматривается именно как относительно статическая структура, но не как структурно-функциональное образование, то есть такое, в организацию которого органично и совершенно объективно, атрибутивно включено *временная* координата. Деятельность рассматривалась и продолжает рассматриваться в них с позиций представлений о системах *синхронического*, а не *диахронического* типа. Сама же категория системности реализуется при этом лишь в одном ее, хотя и важнейшем, но все же не единственном, модусе – как синхроническая системность. Понятие же временной – *темпоральной* системности, равно как и сопряженные с ней закономерности временной организации, остаются слабо реализованными. С позиций представлений об интегральных процессах эти существенные ограничения в значительной степени оказывается возможным преодолеть, постольку они как раз и являются подчеркнута процессуальными образованиями (по определению) и, следовательно, системами темпорального типа. Сама же деятельности – уже не декларативно, а реально эксплицируется как аналогичное – процессуальное образование и, следовательно, как система темпорального типа. Через интегральные процессы и посредством их анализа в теорию деятельности органично включается важнейшая категория реальности, важнейшее ее измерение – временное. Сам же ее анализ получает реальные возможности для экспликации тех – возможно, очень значимых закономерностей, которые обусловлены этой координатой.

В-третьих, все интегральные процессы обладают объективно присущей процессуальности как таковой сукцессированностью, развернутостью и, следовательно, существенно большей степенью их доступности для экспликации, нежели практически полностью симультанные и имплицитно представленные структурные блоки деятельности. Следовательно, они открывают более благоприятные возможности для экспликации содержания регуляции деятельности, то есть для реализации ее психологического анализа.

Наконец, в-четвертых, подчеркнем и то, что, являясь существенно более синтетичными – комплексными по составу и интегративными по организации, они тем самым характеризуются и меньшей степенью аналитичности, нежели все иные – традиционно выделяемые классы процессов. Вместе с тем, следует учитывать и то, что, выступая интегративными на одном уровне, они в то же время, сохраняют и свою известную аналогичность на другом – более обобщенном уровне психической организации. Это означает что, строго говоря, все они также являются продуктами декомпозиции исходно представленного целого – системы деятельности и ее психической регуляции, а не самостоятельными, отчлененными друг от друга образованиями, которые, синтезируясь, это целое и порождают. В этой связи можно сказать и так: будучи продуктами декомпозиции, они, тем не менее, так сказать «стремятся к возврату» в свое исходное бытие – в качестве частей целого. Им, следовательно, атрибутивно присущ своего рода потенциал *синтетичности*, тенденция к интеграции друг с другом; их суть состоит в том, чтобы эту синтетичность актуализировать, а тем самым – вступать друг с другом во взаимодействия. Далее мы возвратимся к этому – весьма существенному обстоятельству; пока же зафиксируем его как таковое.

VIII

Далее, необходимо учитывать, что развитие представлений, сложившихся как в структурно-морфологической, так и в функционально-динамической парадигме, привело к еще одному важному в теоретическом плане результату. Кроме того, необходимо учитывать и то, что он явился необходимым следствием синтеза указанных парадигм с таким значимым направлением исследований, каковым выступили исследования в области *компетентностного* подхода. Не останавливаясь сколько-нибудь подробно на этой – практически необозримой теме, отметим лишь те ее аспекты, которые необходимы в плане реализации основных целей данной работы.

Во-первых, как уже отмечалось, психологическая система деятельности характеризуется очень явной *инвариантностью* – общностью состава и содержания ее основных «составляющих» и их архитектоники по отношению к различиям в видах, типах и даже классах профессиональной деятельности. Эта инвариантность, в свою очередь, обуславливает, что по отношению к очень разным видам, типам и классам деятельности существует столь же инвариантный, воспроизводящийся набор определен-

ных базовых компетенций, объективно необходимых для их реализации. Ими являются компетенции в области целеобразования, мотивирования, информационного содержания деятельности, принятия решения, планирования и программирования деятельности, в области профессионально-важных качеств, контроля, самоконтроля и др. Они (и это наиболее важно в данном контексте) не носят характера непосредственной связи с какой-либо конкретной деятельностью, а имеют деятельностно-неспецифический характер. Это – общие компетенции, выходящие за пределы какой-либо конкретной деятельности. Поэтому они выступают и как своего рода метадеятельностные образования [9]. Исходя из этого, можно, по-видимому, говорить о существовании некоторой совокупности компетенций, носящих наддеятельностный и надпредметный характер. Они являются общедеятельностными. Они формируются как продукты и результаты генезиса общей архитектоники психологической системы деятельности.

Во-вторых, отсюда следует вывод наиболее принципиального плана: комплексным и, главное, – объективным критерием для дифференциации общего состава базовых деятельностных компетенций выступает общая архитектура психологической системы деятельности [11, 25]. Это вытекает из того принципиального факта, что уже сам по себе состав и содержание, а также общая организация профессиональных компетенций в каждой конкретной деятельности, фактически, полностью изоморфна ее психологической структуре.

Наконец, особо следует подчеркнуть еще одно обстоятельство, которое носит более имплицитный, но не менее важный характер и которое обычно явно недооценивается по сравнению с другими – в том числе, и отмеченными выше. Тезис о том, что психологическая система деятельности является объективным – онтологически представленным основанием и даже – комплексным критерием для дифференциации и упорядочивания совокупности базовых деятельностных компетенций, недопустимо трактовать в упрощенном и потому некорректном виде. Речь, в действительности, должна идти о том, что такого рода основанием является именно система деятельности, то есть общая организация ее блоков, а не их аддитивная совокупность, не их сумма. Это означает, что экспликация и дифференциация компетенций должна осуществляться не на основе их соотношения с суммой этих блоков и уж тем более не поточено (по принципу «один блок – одна компетенция»), а существенно иначе – по более сложному принципу, который адекватен действительности. Дело в том, что базовые деятельностные компетенции могут выступать и реально выступают не только как производные от того или иного блока в отдельности (хотя это является очень важным и, не исключено, наиболее значимым случаем). Они могут выступать производными и от эффектов их взаимодействия, соорганизации, порождаемых возникающими вследствие этого синергетическими эффектами. При этом напомним, что сама суть блоков (равно как и интегральных процессов) состоит в том, что с онтологической точки зрения они выступают аспектами, сторонами единого целого. В силу этого, они так сказать «постоянно стремятся» к возврату к этой целостности; им присущ достаточно мощный «потенциал синтетичности», проявляющийся в множественных взаимодействиях интегративного типа. Следовательно, в реальности они «работают» именно как части целого, как компоненты системы, а объективно присущие их совокупности эффекты системности не могут не проявляться в их функционировании в целом – в том числе, и в аспекте генерирования образований различного типа – в частности, базовых компетенций. Поэтому общим и комплексным основанием для дифференциации и организации базовых компетенций деятельности является именно система блоков, а не их сумма. Следовательно, и общая совокупность этих компетенций является производной как от блоков по отдельности, так и от эффектов их организации. Несколько предвосхищая дальнейшее изложение, отметим в этой связи, что отсюда следует важное предположение. По всей вероятности, вся совокупность базовых компетенций деятельности дифференцируется в соответствии с констатированной выше закономерностью на две группы. Первая – это те, которые соотносятся с каждым блоком в отдельности, а вторая – те, которые соотносятся с эффектами их взаимодействия, являясь синтетическими по своей сути и, следовательно, более комплексными, а в известной мере – и вторичными по отношению к предыдущей группе.

В данном контексте нельзя, разумеется, оставить без внимания и еще один аспект данной проблемы. Хорошо известно, что сам компетентностный подход, являясь очень крупным и многоаспектным междисциплинарным направлением, характеризуется выраженной неоднородностью, а нередко и противоречивостью его базовых положений, а также определенным отставанием теоретического осмысления рассматриваемых в нем вопросов от их собственно прикладных аспектов [4, 18, 26, 34]. В целом ему присущи те черты (эмпиризм, эклектизм, прагматизм, аналитичность), которые, как известно из методологии науки, являются индикаторами недостаточной теоретической зрелости. Одним из проявлений этого как раз и являются те недостатки, которые эксплицируются в плане решения основного вопроса – о критериях дифференциации и последующей систематизации базовых компетен-

ций деятельности. В плане его решения доминирует явный эмпиризм и опора на те критерии (если они вообще формулируются), которые носят подчеркнута практический – точнее деятельностно-специфицированный характер и которые коренятся именно в содержании той или иной исследуемой в каждом конкретном случае деятельности. Это тот путь, который обычно обозначается как эмпирический (движение «снизу – вверх»). Однако, другой – существенно более обоснованный и корректный способ, обозначаемый как теоретический (движение «сверху – вниз»), предполагающий вначале формулировку критерия определения компетенций и лишь затем их основанную на нем дифференциацию, представлен в несопоставимо меньшей степени. В связи с этим, в адрес компетентностного подхода, а в еще большей степени – в адрес дифференцируемых при исследовании конкретных видов деятельности наборов компетенций высказываются многочисленные упреки. Указывается, в частности, на их излишнюю прагматичность, на эклектичность, на неполноту или, напротив, избыточность и др.

Вместе с тем, соглашаясь с некоторыми из этих упреков, мы считаем необходимым подчеркнуть иное обстоятельство. Дело в том, что сама – трудно преодолеваемая прагматичность общего «духа» компетентностного подхода и, соответственно, трудно изживаемая эклектичность и прагматичность способов определения компетенций должна рассматриваться и как свидетельство реальности – жизненности, значимости именно тех «единиц», которые сложились в нем для изучения деятельности и особенно – для ее оптимизации. Это, разумеется сами компетенции как базовые «составляющие» такого рода исследования. Их существенное преимущество состоит, к тому же, еще и в том, что они являются достаточно операционализируемыми и конструктивными в плане реального изучения деятельности. Они, как уже отмечалось выше, в значительно большей степени объективируемы и доступны аналитическим процедурам. Наконец, то, что они, несмотря на постоянную критику за их «нетеоретичность», постоянно и упорно воспроизводятся именно как конструктивное средство исследования деятельности, должно пониматься как свидетельство успешного прохождения ими «проверки практикой» – они оказались верифицированными ей. и наоборот, если бы они не были дифференцированы в практике анализа деятельности и ее оптимизации и не закрепились бы как их средства, то это являлось бы лучшим свидетельством их необоснованности и искусственности. Поэтому сама прагматичность как доминирующая черта современного состояния компетентностного подхода (рассматриваемая обычно как антитеза теоретичности и, следовательно, недостаток), в действительности, должна быть понята и как его существенная положительная черта.

IX

Итак, можно видеть, что в ходе проведенного анализа было выявлено и проинтерпретировано глубинное подобие, доходящее до степени изоморфизма – практически конгруэнтность трех базовых психологических конструктов. С одной стороны – это изоморфизм системы *функциональных блоков* деятельности и системы интегральных процессов ее психической регуляции. С другой стороны, это изоморфизм системы *функциональных блоков* и базовых *компетенций* деятельности. При этом напомним также, что сам интегральные процессы – это, как показано выше, и есть *реальная онтология* деятельности, ее содержание в главном – функциональном (и потому временном, процессуальном) модусе. Следовательно, это и есть предмет психологического анализа как таковой в его максимально репрезентативном виде. В силу этого, простой синтез двух констатированных изоморфизмов – даже посредством чисто логической операции транзитивности – с необходимостью приводит к следующему заключению. Система базовых компетенций – это и есть то, *в чем и через что* представлена и проявляется реальная онтология деятельности; сами же компетенции – как части этого содержания – не только могут, но и с необходимостью должны быть проинтерпретированы как действительные части самого этого содержания. Другими словами, есть все основания считать, что именно они и являются *подлинными единицами* самого целого, то есть наиболее репрезентативными единицами структурно-функциональной организации деятельности. Тем самым, можно видеть, что новое и достаточно обоснованное решение получает наиболее общая и «классическая» проблема теории деятельности в целом и ее психологического анализа, в особенности, – проблема единиц анализа. Такими единицами, по-видимому, и являются базовые компетенции деятельности.

С этих позиций, далее, эксплицируется еще одно – достаточно принципиальное положение, имеющее, к тому же и очевидную прикладную, точнее – процедурную, направленность. Как отмечалось выше, проблема единиц анализа деятельности в целом в ее общем виде характеризуется множественностью – поливариативностью способов ее решения. Более того, она, по-видимому, она не только не имеет, но и не должна иметь какого-либо одного – так называемого «единственного правильного» решения. Дело в том, что, наряду с атрибутивной поливариативностью, ее решение обязательно должно учитывать принцип *целевого назначения*: в данном случае – его направленность на реализацию самого

психологического анализа деятельности. Он должен быть не только направлен на какую-либо конкретную цель, но и сам, должен быть практически реализуем. Следовательно, наряду с необходимой теоретической обоснованностью, единица анализа должна быть и достаточно операционализируемой – допускающей на ее основе разработку и осуществление процедур психологического анализа. Другими словами, она должна быть доступна работе с ней как средством декомпозиции деятельности и ее последующего рассмотрения в самых разных прикладных целях. В свою очередь, это означает, что она должна быть достаточно эксплицированной, то есть представленной во внешних – *объективированных* проявлениях, доступных последующей фиксации. Одновременно она должна быть и достаточно *субъективируемой*, то есть допускать осознание и последующую фиксацию информации «внутреннего» плана. Как известно, наиболее традиционным и «подходящим кандидатом» на эту роль является действие; однако, как показано выше, а также в целом ряде исследований, ее использование в аналитических целях практически ничего не дает для раскрытия реального содержания большинства видов деятельности, в особенности – сложных, интеллектуально-насыщенных. В противоположность этому использование в качестве такой единицы анализа компетенций во многом преодолевает данный недостаток, позволяя в большей степени, базируясь на «внешнем», проникнуть во «внутреннее». Дело в том, что она, основываясь на понятии функциональных блоков деятельности и интегральных процессов ее психической регуляции (и, разумеется, на той реальности, которая в них зафиксирована), в гораздо более полной и доступной форме реализует известный «путь» от явления к сущности, от феноменального к ноуменальному; поясним сказанное. Действительно, «носителями» наиболее важных, глубинных механизмов и иных операционных средств деятельности являются те структурно-функциональные образования, которые соотносятся с базовыми блоками системы деятельности. Именно в них представлены, так сказать, терминальные предметы и конечные задачи психологического анализа деятельности, связанные с выявлением и объяснением ее наиболее глубинных закономерностей и механизмов. Однако именно они же и именно по этим же причинам являются и наиболее имплицитными, практически никак не представленными ни объективно, ни даже субъективно.

Вместе с тем, как следует из представленных выше материалов, в силу изоморфизма их совокупности и системы интегральных процессов, они непосредственно проявляются в организации последних, в их содержании, равно как и в иных важных атрибутах. Однако, по понятным и вполне естественным причинам они – именно как процессуальные образования характеризуются существенно большей степенью развернутости, сукцессированности, а потому в большей степени объективируемы и субъективируемы. Они в большей степени являются реальными предметами анализа, а не гносеологическими конструктами (как сами функциональные блоки). Далее, не менее важно и то, что аналогичный изоморфизм, как показано выше, существует и между ними самими и системой базовых компетенций. Подчеркнем при этом также обстоятельство весьма принципиального плана, которое, однако, по не совсем ясным причинам обычно вообще никак не учитывается в теории деятельности, а также в ее психологическом анализе. Дело в том, что между интегральными процессами и компетенциями существуют те же самые принципиальные отношения, которые характерны между образованиями *процессуального* и *результативного* типа. Данное положение зафиксировано в одном из важных методологических принципов – в принципе единства процессуального и результативного. Согласно ему, раскрытие самой процессуальности не только возможно, но и необходимо по опосредствованному типу – через анализ итоговых, то есть результативных феноменов. В силу этого та реальна онтология деятельности, которая представлена в интегральных процессах и которая, в свою очередь, является столь же реальным воплощением и проявлением функционирования блоков деятельности как ее наиболее глубинных и важных механизмов, эксплицируется на результативном уровне именно в компетенциях – через них и в них. Они, следовательно, в наиболее принципиальных чертах, действительно, отражают и воплощают реальное содержание деятельности, взятой как на уровне ее онтологии, так и на уровне тех механизмов, которые образуют эту онтологию. Наконец, не менее значимо, что этот – третий член «триады» (совокупности трех ключевых понятий: функциональные *блоки* – интегральные *процессы* – базовые *компетенции*) в очень существенной степени доступен экспликации, а тем самым в значительно большей степени выступает в качестве реального – операционализируемого и процедурно осуществимого средства анализа деятельности. Причем, такая операционализация происходит без существенной потери содержания анализируемого целого – самой деятельности и ее основных «составляющих». Это, в свою очередь, обеспечивается описанным выше взаимным изоморфизмом всех членов этой «триады». Тем самым, как можно видеть, предложенный вариант решения проблемы единиц анализа позволяет дать общее по смыслу (и, к тому же, теоретически обоснованное), но вполне конкретное по содержанию решение и проблемы *реализуемости* самих этих единиц как практически пригодных – операциональных средств его проведения. В этом, поверяем, состоит один из значимых – собственно прикладных аспектов предложенного варианта решения данной проблемы.

X

Вместе с тем, данный вариант, наряду с его прикладным звучанием, имеет еще и ряд следствий собственно теоретического характера, а главное из них состоит, по нашему мнению, в следующем. На первый взгляд, может сложиться впечатление о том, что он не вполне обоснован по достаточно простой причине: реальное многообразие компетенций большинства видов деятельности особенно – сложных как по количеству, так особенно по содержанию существенно богаче того, которое раскрывается с позиций сформулированных выше представлений. К числу последних, как можно видеть из приведенного рассмотрения, относятся компетенции по реализации таких – критически важных для организации и реализации деятельности функций, как целеобразование, мотивирование и самомотивирование, принятие решений, планирование, прогнозирование, программирование, контроль, коррекция. Именно они и являются с его позиций базовыми – наиболее значимыми для организации деятельности. В связи с этим, собственно говоря, и возникает реальное и достаточно острое противоречие, которое не только нельзя замалчивать и делать вид, что его нет, но, напротив, на нем надо акцентировать особое внимание и сделать его предметом приворотного рассмотрения. Дело в том, что, в действительности, оно является вовсе не аргументом «против» сформулированных выше представлений, а важным обстоятельством «за» них, позволяя выявить некоторые новые и существенные особенности организации деятельности.

В самом деле, выше мы показали, что реальной – онтологически представленной основой для дифференциации состава и содержания базовых компетенций деятельности выступает именно система ее психической регуляции, образованная, в свою очередь, целостной организацией основных функциональных блоков. Именно она и является поэтому реальной – онтологически представленной основой как для дифференциации базовых компетенций деятельности, так и для их структурирования, организации. Однако следует учитывать, что такая обусловленность состава компетенций со стороны психологической системы деятельности, проявляющаяся, в частности, в изоморфизме интегральных процессов ее регуляции деятельности (и, соответственно, лежащих в основе их функционирования структурных «составляющих» деятельности – ее основных блоков), с одной стороны, и компетенций, с другой, носит весьма сложный и опосредствованный характер. Она, как отмечалось, не сводится только к попарному, точечному их соответствию. Наряду с этим, она существует и в более сложном плане – в плане детерминации компетенций со стороны синергетических эффектов – «эффектов системности», возникающих вследствие их соорганизации в системе. Мы уже отмечали выше, что, поскольку блоки деятельности – это именно «части целого» и они онтологически представлены в ней в их целостности и во взаимодействии друг с другом, то между ними складываются множественные и очень сильные взаимодействия именно системного типа. Эти взаимодействия, в свою очередь, столь же естественно приводят к генерации и реализации *синергетических эффектов*, к порождению новых качеств – системных по своей природе. Они, в свою очередь, позволяют резко расширить общий потенциал системы, поскольку позволяют обеспечить известный «выход за наличное», то есть приводят к расширению потенциала системы за счет ее организации, а не за счет привнесения каких-либо ресурсов извне. Все это – по существу, аксиомы системной методологии. Однако, именно поэтому – в силу их очень высокой степени обобщенности и инвариантности, они воплощены и в организации основных блоков системы деятельности. Однако отсюда и вытекает весьма значимое следствие: сама организация, которая так характерна для этих блоков. Приводя к порождению «эффектов системности», синергетические механизмы генерируют совокупность дополнительных детерминант для формирования все новых и все более сложных компетенций. Базовые компетенции, которые, действительно, соотносятся с каждым из блоков, тем самым обогащаются за счет возникновения новых образований – новых, более синтетических компетенций. Они формируются не на основе отдельных блоков, а на основе тех эффектов, которые возникают в результате их синтеза, организации. Эти – более комплексные и составные по своей сути компетенции можно обозначить разными терминами – производные, вторичные, терминальные и пр. Дело, однако, не в их терминологическом оформлении, а в сути. Все они также производны от системы интегральных процессов и функциональных блоков, но не в плане их попарного – «точечного» соответствия с ними. Они производны в том смысле, что с несомненностью также выступают эффектами и результативными правленными их функционирования, но уже в целом. Иными словами, они являются продуктами детерминации со стороны их системной организации. Они имеют поэтому собственно системную, а не аналитическую (как базовые компетенции) детерминацию. Понятно, что совокупность этих *вторичных*, производных компетенций существенно шире и разнообразнее; она и существенно большей степени отражает конкретное содержание той или иной деятельности в каждом отдельном случае, ее специфику в целом. Более того, она вообще формируется под влиянием преимущественно

деятельностной детерминации. Однако, констатируя это, необходимо учитывать и еще одно обстоятельство. Дело в том, что все эти вторичные, производные компетенции, в конечном итоге, базируются на первичных – базовых компетенциях, точнее, на их синтезе. В онтологическом плане – в аспекте реализующих их механизмов и средств они не выходят за пределы того, что уже представлено в общей структуре психической регуляции – в психологической системе деятельности и ее блоках. «Прибавка» же в содержании и составе компетенции осуществляется за счет *организации* первичных, базовых компетенций – за счет их комплексирования, организации и возникающих вследствие этого эффектов синергетического типа, за счет механизмов порождения системных качеств. Как принято выражаться в подобных случаях, «природа не могла позволить себе роскоши» предусмотреть в организации психики существования большого числа набора компетенций, каждый из которых соответствовал бы какой-либо конкретной деятельности. Она пошла по совершенно иному пути, обеспечив базовый и универсальный набор таких средств (компетенций), на основе которого, однако, могут складываться их практически необозримые варианты – комбинации, паттерны; они и являются релевантными каждой конкретной деятельности. Базовые – первичные компетенции – это своего рода «алфавит», на основе которого формируются очень разные и весьма многочисленные составы вторичных компетенций и которые носят уже деятельностно-специфический характер.⁴

В связи с этим, далее, возникает вполне естественный вопрос: что же, собственно говоря, выступает в качестве причины – источника, детерминанты такой соорганизации, комплексирования базовых компетенций? Ответ на него, однако, достаточно очевиден и полностью соответствует как методологии системности, так и деятельностной реальности в ее истинном, а не симплифицированном виде. Дело в том, что любая деятельность, в особенности, сложная, обладает атрибутом целенаправленности, который, в свою очередь, предполагает объективную необходимость дифференциации общей цели деятельности на совокупность, точнее – на сорганизованное множество подцелей разного уровня обобщенности. При этом такая дифференциация осуществляется в соответствии с функциональным принципом: каждая подцель конституируется на основе ее соотнесения с той или иной деятельностной ситуацией, задачей. Они, в свою очередь, являются, как правило, достаточно инвариантными – повторяющимися, деятельностно-специфическими и составляют содержание деятельности как таковое, а также обуславливают ее трудности и соответственно – набор требований к осуществляющему их субъекту (то есть компетенций).

Другими словами, именно они, точнее – необходимость их преодоления и выступают как детерминанты для комплексирования базовых компетенций. *Функциональные задачи* по организации и реализации деятельности, выступают детерминантами для определения состав необходимых компетенций и способов их соорганизации. Используя системную терминологию, можно сказать и так: цель – решение тех или иных функциональных задач – выступает как *системообразующий фактор* для селекции и соорганизации базовых компетенций. При этом они будут включаться в решение этих задач лишь в том аспекте и в той мере, в какой этой необходимо в каждом конкретном случае, то есть по отношению к каждой из основных деятельностно-специфических функциональных задач. В результате этого и на основе этого, собственно говоря, и складываются более сложные паттерны базовых компетенций; они образуют совокупность вторичных, производных, вторичных компетенций. Их многообразие, в свою очередь, очень характерно для различных видов и типов деятельности, проявляясь феноменологически весьма полно и демонстративно. Вместе с тем, за этим многообразием (которое, кстати говоря, является наиболее важной причиной эклектизма в определении перечня компетенций) необходимо видеть его истинную причину. Оно, в конечном итоге, сохраняет свою детерминированность со стороны системной базовых – первичных компетенций. Сами же вторичные компетенции выступают не «онтологически новыми» по отношению к ней, а являются продуктами их организации – синергетическими эффектами такой организации. Поэтому с онтологической точки зрения в психической регуляции деятельности нет и не может быть ничего иного, кроме системы ее базовых компетенций. Однако, в операционном – функциональном смысле это «новое», конечно, не только возникает, но и составляет большую часть всех компетенций. Повторяем, однако, что оно является следствием системных эффектов, генерируется организацией и интеграцией все тех же базовых компетенций. Подчеркнем также, что с этих позиций раскрывается глубинная связь и естественное взаимодействие двух очень общих и важных методологических подходов – компетентностного и *ситуационного*. Сама же компетентностная проблематика органично синтезируется с *парадигмой ситуационизма*. В свою очередь, именно такой синтез является обязательным условием и важным средством решения основной проблемы психологического анализа деятельности – проблемы определения его единиц.

⁴ В данной связи так и напрашивается часто встречающаяся аналогия с очень ограниченным набором из семи нот, на основе которого, тем не менее, становится возможным неисчерпаемое многообразие мелодий. Показательно и то, что количество базовых компетенций, как следует из представленных выше материалов, также равняется семи.

В этом плане нельзя, конечно, не напомнить о том, что именно такой способ – точнее, критерий определения системы деятельностных компетенций уже был успешно реализован по отношению одной из самых сложных деятельностей – педагогической. Действительно, например, в работах [11, 25], их дифференциация была осуществлена именно на его основе, а затем эксплицированные компетенции были конкретизированы до следующего уровня – до уровня, на котором представлены именно функциональные задачи. Не менее показательно и доказательно и то, что аналогичный в принципе подход, хотя и представленный в существенной иной терминологии, созвучен и наиболее значимому и традиционному способу анализа еще одной очень значимой во всех отношениях деятельности – управленческой. Он обычно обозначается как классический, административный, функциональный. Его сущность состоит в том, что деятельность дифференцируется на основные «составляющие» – базовые управленческие функции [33]. Соответственно этому, и основные управленческие компетенции обычно соотносятся с этими функциями, а каждая из компетенций, фактически, равнозначна, способности конструктивной реализации той или иной из этих функций. Однако, они, как показано нами в [10] именно по своему «функционалу» – по тем целям, на которые направлена их реализация, практически изоморфны процессуальным образованиям, зафиксированными в понятии интегральных процессов. В свою очередь, каждая из базовых управленческих функций представляет собой именно определенную – качественно специфическую по содержанию группу функциональных задач, состав и содержание которых непосредственно вытекает из самой деятельности. Тем самым, вновь можно видеть, что основные управленческие компетенции, которые как раз и соотносятся с базовыми управленческими функциями, опять-таки конкретизируются до уровня функциональных задач. Они, в свою очередь, в высокой степени являются эксплицированными и в столь же явной степени могут выступать в качестве конструктивных и, главное, – несложно реализуемых средств анализа деятельности.

XI

С этих позиций становится очевидным также, что соотношение базовых (первичных) и производных (вторичных) компетенций не только может, но обязательно должно быть проинтерпретировано и как соотношение компонентов и их комплексов, точнее некоторых формирующихся целостностей. Фактически, речь при этом может идти о том, что они – эти «паттерны» эксплицируются как определенные *подсистемы*, образующие в совокупности общий состав всех компетенций деятельности. Правомерность и конструктивность такого подхода обосновывается еще и тем, что он очень полно и точно соответствует сформулированным в системной методологии и многократно продемонстрировавшим свою корректность представлениям об основных принципах и критериях уровневой дифференциации систем в целом.⁵

Показательно (и доказательно), что именно они в очень явной форме эксплицируются на основе развитых представлений относительно общей организации компетенций, а значит – и их организации. Действительно, легко видеть, что базовые – первичные компетенции эксплицируются в качестве именно исходных компонентов, которые уже несут на себе все основные характеристики компетенций как таковых, но, в то же время являются унитарными, а не составными, не комплексными. Они поэтому удовлетворяют всем параметрам, которыми атрибутивно характеризуются компоненты системы. Поэтому они составляют один из уровней в организации их общей совокупности – *компонентный*. Далее, вторичные, производные компетенции, являющиеся продуктами комплексирования первичных, эксплицируются как определенные паттерны – подсистемы, складывающиеся для решения основных функциональных задач деятельности под системообразующей детерминацией основных

⁵ В этом плане целесообразно, по нашему мнению, базироваться на разработанных в [8] представлениях о критериях уровневой дифференциации систем. Согласно им, любая достаточно сложная целостность представляет собой организацию ряда подсистем различного ранга (и, соответственно, различной сложности), обладающих собственными качественными характеристиками. Эти подсистемы и выступают интегративными уровнями ее организации. Согласно общему решению данной проблемы, в структуре сложного целого (явления, процесса) необходимо дифференцировать, как минимум, следующие интегративные уровни. Во-первых, уровень целостности, на котором явление, процесс представлены во всей полноте состава, структуры и качественных характеристик. Это – собственно системный, или общесистемный уровень. Во-вторых, уровень отдельных подсистем, включенных в сложное целое, формирующихся для обеспечения различных ее функциональных проявлений («функциональные органы» системы) и имеющих собственное достаточно сложное строение. Это – субсистемный уровень. Он принципиально гетерогенен, поскольку предполагает множество различных по сложности частных декомпозиций системы. В-третьих, уровень структурных компонентов как базовых единиц целого. Наряду с этим, следует учитывать, что в психологии (в силу предельной сложности предмета изучения) он специфичен и дифференцируется на два качественно специфических по своим характеристикам уровня – собственно компонентный и элементный. Под компонентом понимается такое простейшее образование, которое еще обладает качественной специфичностью целого; под элементами понимаются те структурные составляющие, из которых образованы компоненты, но которые уже утрачивают качественную определенность целого (хотя и являются его онтологически необходимыми составляющими). Наконец, с позиций общего решения проблемы иерархии уровней необходимо учитывать и то, что любая сложная целостность сама выступает как составляющая еще более широкой и общей метасистемы. В составе последней то или иное явление (процесс) вообще только и может существовать не как абстракция, а как онтологическое образование; приобретает свое конкретное – «внутрисистемное» бытие [17]. Во взаимодействии с метасистемой явление, процесс приобретают новые качественные характеристики, измерения и параметры, которые образуют в совокупности высший (метасистемный) уровень организации.

деятельностных подцелей. Они поэтому образуют еще один качественно специфический уровень общей организации компетенций – субсистемный. В свою очередь, они также подлежат самоорганизации и интеграции, образуя в итоге общую совокупность компетенций – как перечных, так и вторичных. В результате они синтезируются в наиболее обобщенное образование, которое обычно обозначается понятием *компетентности*. Оно – именно потому, что является наиболее целостным и обобщенным, соотносится уже с иным, качественно специфическим уровнем – собственно *системным*. Кроме того, следует учитывать, что одной из своеобразных «аксиом» компетентного подхода, даже – его «изюминкой» является тезис о несводимости компетенций к аддитивной совокупности их частей – того, что в них входит и из чего они состоят. Обычно такими частями рассматриваются составляющие так называемой «ЗУНовской триады» (знания, умения, навыки), а также специальные способности. Однако вся суть дела состоит в том, что они, будучи абсолютно необходимы для деятельности, сами по себе – так сказать по отдельности (или даже – суммативно) еще недостаточны для ее эффективной реализации. Это, собственно говоря, и зафиксировано в тезисе об интегративной природе компетенций как таковых. Иными совами, есть все основания дифференцировать еще один уровень общей организации компетенций, на котором локализованы их основные элементы; это – собственно *элементный* уровень.⁶ Наконец, как показывают исследования, выполненные в последнее время, наряду со всеми отмеченными типами компетенций, существует, по всей вероятности, и еще одна – достаточно имплицитная, но важная компетенция. Ее суть заключается в существовании возможности субъекта *воздействовать* на свои же собственные компетенции – как в плане произвольной регуляции их ситуативного проявления, так и в плане целенаправленного влияния на их развитие.⁷ Это – своего рода компетенция формирования и развития собственных компетенций, а также регуляции меры их актуального проявления, то есть *метакомпетенция*. Поэтому нетрудно видеть, что ее сущность и вакцинальное предназначение эксплицируют ее естественное соотношение с еще одним уровнем общей структурной организации компетенций – *метасистемным*.

Таким образом, с позиций сформулированных представлений оказывается возможным дать естественную и достаточно полную экспликацию всей совокупности деятельностных компетенций, реализовав при этом один из важнейших принципов организации психических структур – *уровневый*. Согласно этому решению, общая система компетенций раскрывается как построенная по *структурно-уровневому* принципу и включающая совокупность соорганизованных в единую иерархию пяти основных уровней. Такое решение позволяет, следовательно, установить и проинтерпретировать наиболее обобщенную структуру компетенций, то есть их *макроструктуру*. Вместе с тем, как известно из методологии психологического исследования, выявление макроструктурной организации предмета исследования с необходимостью ставит и следующий вопрос – об определении его микроструктурной организации. Главная задача исследования при этом трансформируется и состоит в том, чтобы выявить особенности и закономерности собственной – так сказать «внутренней» организации предмета исследования. Иначе говоря, возникает еще одна – также важная задача, состоящая в том, чтобы попытаться выявить и объяснить закономерности организации компетенций как таковых, их собственную структуру. Однако, это – уже не макроструктурный аспект рассматриваемой проблемы, а ее микроструктурный аспект. Он станет предметом специального рассмотрения в следующей статье.

XII

Итак, на основе вышеизложенного можно сделать следующее заключение обобщающего плана. К настоящему времени сложились все необходимые и достаточные предпосылки для того, чтобы предложить новый вариант решения основной проблемы психологического анализа деятельности – проблемы определения его основных единиц. Он непосредственно обусловлен как логикой развития самой теории деятельности, так и теми запросами и социальными заказами, которые диктуются практикой, прежде всего, – практикой профессиональной деятельности, связанной с возникновением качественно новых видов и классов деятельности в целом и с широким распространением одного из наиболее важных и перспективных среди них субъектно-информационного. В этих целях должны быть привлечены те данные, которыми располагает получивший широкое распространение как в теории, так и на практике компетентностный подход. Синтез его базовых положений с основными положениями психологической теории деятельности позволяет констатировать обстоятельство наиболее общего и принципиального плана. По-видимому, наиболее адекватной и психологически корректной трактовкой компетенции

⁶ Вопрос о структурно-уровневой организации компетенций имеет особое – вполне самостоятельное значение, поскольку он непосредственно содействует решению наиболее общей задачи, состоявшей в выявлении особенностей и закономерностей собственной организации компетенций, равно как и их содержания.

⁷ Аналогичный по смыслу феномен уже давно был дифференцирован по отношению к процессу обучения: известно, что необходимо не только и не просто «учить», но и «учить учиться».

как раз и является ее понимание в качестве основной, базовой единицы структурно-функциональной организации деятельности, а также ее генетической динамики. Компетенции по определению являются именно интегративными образованиями, в которых синтезированы три основных компонента так называемой «ЗУНовской триады» (знания – умения – навыки), а также специальные и общие способности. Следовательно, в них возникают собственно системные эффекты, порождающие качественную определенность всей целостности – деятельности как таковой. Компетенции поэтому и являются «истинными носителями» этой качественной определенности; они релевантны содержанию деятельности в целом и выступают наиболее обоснованными средствами ее экспликации – в том числе и в ходе ее психологического анализа.

Одновременно, они являются все же и достаточно локальными образованиями деятельности, дифференциация которых обеспечивает должный уровень детализированности и глубины ее декомпозиции, а следовательно, – глубины и эффективности самого анализа. Причем, они соотносятся не с какими-либо частными, второстепенными, условно выделенными в гносеологическом целях и т. п. аспектами деятельности, а с ее объективно главными аспектами – с теми функциональными задачами, на решение которых она направлена и совокупность которых и составляет ее содержание как таковое. Кроме того, крайне важно, что при таком подходе эксплицируется очень четкий и определенный критерий самой их дифференциации, поскольку в их качестве как раз и выступает совокупность этих основных функциональных задач деятельности. Очень существенно и то, что в компетенциях представлены в неразрывном – интегрированном виде все три основных плана деятельности, отраженные в известной «деятельностной формуле» (субъект, объект, процесс деятельности). Действительно, компетенции – это неразрывный синтез субъектных характеристик (поскольку они являются системными качествами, формирующимися в результате интеграции трех – субъектных по своей сути компонентов «ЗУНовской триады»). В то же время, в них объективно репрезентировано объективное содержание деятельности (ее функциональных задач и «материализованных» средств, на основе которых возможно их решение), а также важнейшие характеристики собственно процесса деятельности. Дело в том, что именно эти характеристики как раз и закреплены в «нормативно-одобренном способе деятельности, который, собственно говоря, во многом и образован необходимыми для его реализации компетенциями.

Вообще говоря, представляется достаточно странным и даже парадоксальным, что компетентностный подход, базирующийся, в свою очередь, на деятельностной парадигме, до сих пор практически никак не ассимилировал наиболее фундаментально теоретическую проблему самой этой парадигмы – проблему структурных единиц деятельности, проблему основных вариантов ее декомпозиции на отдельные «составляющие». В противоположность этому интерпретация базового понятия всего компетентностного подхода – понятия компетенции именно с этих позиций, предполагающая его трактовку в качестве основной единицы деятельности, вскрывает конструктивность и перспективность такого подхода по отношению к разработке теории деятельности.

Литература

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. М.: Владос, 1994. 336 с.
2. Воронкова О. Б. Информационные технологии в образовании. М.: Феникс, 2010. 320
3. Зараковский Г. М. Психофизиологический анализ трудовой деятельности. М.: Наука, 1966. 113 с.
4. Зимняя И.А. Иерархически-компонентная структура воспитательной деятельности // Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания / Под общ. ред. И.А. Зимней. М., 2003. □ 243 с.
5. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: ВШЭ, 2010. 582 с.
6. Карпов А. А. Современная организационная психология. Ярославль: Филигрань, 2018. 256 с.
7. Карпов А. В., Ленков С. Л. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера. Тверь: ТГУ, 2006. 448 с.
8. Карпов А.В. Психология сознания. М.: РАО, 2015. 1080 с.
9. Карпов А.В. Психология деятельности. В 5-ти тт. М.: РАО, 2015.
10. Карпов А. В. о субъектно-информационном классе деятельности. Человеческий фактор: Социальный психолог, 2018, 2(36).
11. Карпов А. В., Карпов А. А. Методологические основы психологии образовательной деятельности. Т. 2. Когнитивное обеспечение. М.: Изд. Дом РАО, 2018. 580 с.
12. Карпов А.В. Методологические основы психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса (статья первая) / Вестник ЯРО РПО, №3, 2021.

13. Карпов А.В., Чемякина А.В. Психологическая специфика профессиональной деятельности субъектно-информационного класса /Вестник ЯрГУ., 2021, №3.
14. Карпов А. А., Карпов А.В. Введение в метакогнитивную психологию М.: Изд. дом РАО, 2015. 512 с.
15. Карпов А.В. Психология саморегуляции в исследованиях деятельности субъектно-информационного класса /Всерос. конф. Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения О.А. Конопкина). М.,, 2021.
16. Климов Е.А. Психология профессионала. Воронеж: МПСИ, 1996. 400 с
17. Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. –
18. Москва: Политиздат, 1984. 464 с.
19. Кузьмина Н.В. педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопр. психол. 1984. No 1.
20. Леньков С. Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям. Тверь: Тверской гос. ун-т. Доступ 30 апреля 2021, источник <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42979173>.
21. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 334 с.
22. Лекторский В. А. Деятельностный подход вчера и сегодня // Стилль мышления: проблема исторического единства научного знания. Москва: Росспэн. –С. 15–27.
23. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 443 с.
24. Ошанин Д.А. Концепция оперативности отражения в инженерной и общей психологии // Инженерная психология: теория, методология, практика. М.: Наука, 1977. С. 134-149.
25. Психология труда. Учебник для вузов / Под ред. А.В. Карпова. М.: Владос, 2004. 349 с.
26. Профессионализм современного педагога / под ред. В. Д. Шадрикова. Москва: Логос, 2011. 166 с.
27. Равен Дж. компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / М.: Когито-центр, 2002
28. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 420 с.
29. Философский словарь / под ред. В. Фролова. М.: Мысль, 1987. 588 с.
30. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 183 с.
31. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 419 с.
32. Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education: Learning, Teaching and Assessment (Innovations in Science Education and Technology, 24) Softcover reprint of the original 1st ed. / by Dori Y., Mevarech Z., Baker D., Springer, 2018 150 p.
33. Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology. / N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, C. Viswesvaran (eds.). – Sage Publications Ltd., 2002. 512 p.
34. Mintzberg H. The Nature of Managerial Work. N. Y.: Morristown 1973. 290 p.
35. Organizational psychology (Ed. by D.A. Kolb et al.). Prentice Hall, Englewood Chiffs. N. Y., 1984. – 639 p.

ОБЩАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159

Роль эмоционального интеллекта в развитии межличностных отношений в подростковом возрасте

Н. П. Ансимова, О. А. Хозяинова, Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, посвященного выявлению роли уровня развития эмоционального интеллекта и его составляющих в формировании и проявлении межличностных отношений в подростковом возрасте. Описаны половые различия в развитии структурных компонентов эмоционального интеллекта и его общего уровня выраженности у мальчиков и девочек-подростков, а также в специфике проявления у них межличностных отношений. Показаны взаимосвязи между ЭИ и межличностными отношениями и факты взаимовлияния различных сторон ЭИ и межличностных отношений у подростков.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, межличностные отношения, подростковый возраст, мальчики-подростки, девочки-подростки.

Подростковый возраст считается особенно «эмоционально насыщенным» и поэтому изучение эмоционального развития подростков занимает ведущее место в психологии. В последнее время интерес к проблеме эмоционального развития значительно возрос.

Жизнь современного подростка, которому приходится выполнять множество социальных ролей, характеризуется постоянным взаимодействием с большим количеством окружающих его людей. С ними подросткам приходится находить общий язык, не допускать конфликтных ситуаций или разрешать их, если они все-таки возникли, видеть и понимать эмоциональное состояние собеседника и пр. При этом считается, что подростки склонны к изменчивости настроений, эмоциональной неустойчивости, неожиданным переходам от состояния веселья к унынию и пессимизму, т.е. их эмоциональная сфера весьма бурно функционирует.

Эмоции оказывают заметное влияние на развитие межличностных контактов людей, оптимизацию их деятельности и общения. Эмоции влияют на выбор партнеров по общению и определяют способы взаимодействия с ними. Именно поэтому мы считаем, что развитие эмоционального интеллекта играет большую роль в эффективном межличностном взаимодействии.

Поскольку подростковый возраст считается самым «эмоционально насыщенным», можно говорить о том, что изучение влияния эмоционального интеллекта на межличностные отношения подростков является актуальной темой на данном этапе развития психологии.

Несмотря на то, что понятие «эмоциональный интеллект» (ЭИ) относительно недавно вошло в научный обиход [17], этой проблеме посвящено достаточно много, как теоретических работ, так и эмпирических исследований.

Прежде всего, следует упомянуть подход к эмоциональному интеллекту, предложенный П. Сэловеем и Дж. Мейером, которые рассматривают эмоциональный интеллект (далее ЭИ) как некую подструктуру социального интеллекта. Разработанная ими модель ЭИ в первом варианте включала три типа способностей: 1) идентификация и выражение эмоций, 2) регулирование эмоций, 3) использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности [1]. Вторым вариантом модели был основан на идее о том, что эмоции содержат сведения об отношениях человека с другими людьми или объектами и информируют человека о смысле этих отношений. На основании этого Дж. Мейер и П. Сэловей выделили четыре элемента в составе ЭИ: способность правильно воспринимать, оценивать и выражать эмоции; способность использовать эмоции для повышения эффективности мышления; способность понимать эмоции; способность сознательно регулировать эмоции, управлять ими. Эта модель была положена в основу известного теста, разработанного авторами совместно с Д. Карусо [18].

Определенный интерес представляют и смешанные модели эмоционального интеллекта Д. Гоулмена, включающего в структуру ЭИ понимание собственных и чужих эмоций и поведения, а также умение регулировать свои эмоции и воздействовать на поведение других людей [16], и Р. Бар-Она, предложившего включать в состав ЭИ некогнитивные умения и навыки, связанные со способностью понимать и выражать эмоции, осознавать и понимать эмоции других людей, а также ряд факторов, обеспечивающих эмоциональное здоровье человека – способность приспосабливать свои эмоции и поведение к изменяющимся условиям взаимодействия с другими людьми, регулировать стрессовые состояния и общее настроение человека [15].

В отечественной психологии новую модель ЭИ предложил Д. В. Люсин, определяющий ЭИ как способность понимать свои и чужие эмоции (распознавать и идентифицировать их, понимать причины, их вызывающие) и управлять ими (контролировать их интенсивность и внешнее проявление и при необходимости произвольно вызывать нужную эмоцию) [11]. С его точки зрения, ЭИ – это психологическое образование, которое формируется на протяжении всей жизни человека под воздействием множества факторов, обуславливающих его уровень и индивидуальные особенности [12].

Анализ теоретических взглядов вышеупомянутых авторов позволяет нам использовать понимание эмоционального интеллекта как совокупности эмоциональных и когнитивных способностей, обеспечивающих социально-психологическую адаптацию личности, а, следовательно, способствующую эффективному межличностному взаимодействию.

Отметим, что достаточно большое количество работ посвящено изучению эмоционального интеллекта уже состоявшейся, зрелой личности [2, 7, 10, 13] и многие др., в то время как проблеме ЭИ подростков посвящено совсем немного работ [3-5, 8].

В подростковый период жизни человека эмоциональная сфера претерпевает значительные и существенные изменения.

Было обнаружено, что с возрастом дети начинают лучше идентифицировать эмоции, у подростков отмечается значительное расширение словаря эмоций и увеличение количества параметров, по которым они различают эмоции. Кстати, и в нашем исследовании были обнаружены значимые связи показателей ЭИ с возрастом подростков. И если общий показатель ЭИ коррелирует с возрастом на самом высоком уровне значимости ($r=0,54$; $p< 0,001$), то самооценка подростками своих возможностей в области оценки эмоциональных состояний и управления поведением на их основе имеет меньший уровень значимости связи с возрастом ($r=0,32$ при $p<0,05$), что связано, по-видимому, с еще недостаточным развитием рефлексии в подростковом возрасте.

По данным П. Лафренье подростки в шесть раз чаще, чем их родители, чувствуют себя счастливыми и в три раза чаще – несчастными, чаще испытывают неловкость и волнение, скуку и апатию [12]. При этом они больше склонны к проявлению радости, нежели гнева, страха или печали и если радость, гнев и печаль особенно остро переживаются в возрасте 12-13 лет, то выраженность страха в этот период, напротив, уменьшается [9]. «Трудные» подростки часто и особенно интенсивно, по сравнению со своими благополучными сверстниками, переживают скуку, или состояние так называемого «эмоционального нуля» [14]. Ее опасность состоит в том, что у подростков это состояние сложно заменить позитивными эмоциями, а негативными – достаточно просто и легко. Если скучающий подросток, не сумеет быстро найти для себя интересное и увлекательное дело, то его скука усугубляется раздражением, гневом, злостью или тоской. Многие агрессивные действия, поражающие своей нелепостью и бессмысленностью, совершаются именно под влиянием скуки.

Эмоции и чувства подростков в большей степени связаны с их внутренней жизнью. Внешне же они выражаются в меньшей степени, чем у детей более младшего возраста и взрослых. И даже в крайне доверительных конфиденциальных беседах подростки зачастую умалчивают о некоторых своих переживаниях. Еще одной ключевой особенностью эмоциональной сферы подростков является возможность сосуществования эмоций и чувств противоположной направленности. Например, молодые люди могут любить и ненавидеть кого-то одновременно, и при этом оба чувства могут быть совершенно искренними.

Многие социально важные навыки закладываются именно в процессе межличностного общения подростка со сверстниками и взрослыми [6]. Для того чтобы процесс взаимодействия между людьми оказался продуктивными, а эмоции и чувства, которые человек хочет донести до другого, – конгруэнтными, необходимы те навыки и способности, которые и составляют основу эмоционального интеллекта.

Все вышесказанное определило цель нашего исследования – изучить влияние эмоционального интеллекта на формирование и развитие межличностных отношений в подростковом возрасте.

В качестве методик изучения межличностных отношений были выбраны: *методика диагностики коммуникативного контроля М. Шнайдера*, позволяющая определить уровень контроля эмоциональных проявлений в процессе общения; *методика диагностики мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях И. Д. Ладанова и В. А. Уразаевой*, определяющая гармоничность сочетания ориентации на принятие партнера, на адекватность его восприятия и понимания и на достижение компромисса; *опросник межличностных отношений А. А. Рукавишников*, позволяющий диагностировать различные аспекты межличностных отношений и коммуникативные особенности личности.

Для изучения эмоционального интеллекта были использованы *методика оценки «эмоционального интеллекта» Н. Холла*, включающая пять шкал – «Эмоциональная осведомленность», «Управление эмоциями», «Самотивация», «Эмпатия» и «Распознавание эмоций других людей»; *методика «Самооценка эмоционального интеллекта»*, позволяющая определить как общий уровень ЭИ, так и такие его компоненты, как способность человека осознавать свои эмоции, уметь анализировать и правильно их толковать, умение сохранять эмоциональный баланс, умение понимать окружающих людей, способность строить контакты и взаимодействовать с окружающими на основе учета их эмоционального состояния; *Опросник эмоционального интеллекта ЭМИН Д. В. Люсина*, основанный на разработанной им концепции ЭИ и позволяющий выявить способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими.

В исследовании приняли участие 54 подростка 15–17 лет (22 мальчика и 32 девочки). В связи с тем, что данное исследование выпало на период пандемии коронавирусной инфекции (COVID-19), диагностика проводилась в онлайн-формате.

Анализ полученных результатов показал, что в целом эмоциональный интеллект подростков находится на среднем уровне, хотя показатели ЭИ мальчиков-подростков оказались значимо ниже, чем у девочек ($p < 0,001$), что, видимо, связано с более выраженной у представителей женского пола потребностью произвести благоприятное впечатление на окружающих. Этому способствуют также более высокий уровень эмпатии и способность распознавать эмоции других людей у девочек ($p < 0,05$), а также способность осознавать и анализировать свои эмоции, умение понимать поведение других людей на основе их эмоционального состояния ($p < 0,01$) и способность строить контакты и взаимодействовать с окружающими, учитывая эмоциональное состояние не отдельно взятого человека, а целого коллектива ($p < 0,001$). Это, с одной стороны, подтверждает значимую роль эмоций в жизни девочек-подростков, как и более старших представителей этого пола, а с другой – свидетельствует о более быстром эмоциональном созревании девочек, объясняющемся закономерностью неравномерного и гетерохронного психического развития. Проявление меньшей эмоциональной зрелости у мальчиков подросткового возраста может обуславливаться также все еще сохранившимися традициями мужского воспитания, предполагающими ориентацию на интеллект, волю, моральную силу и реальные достижения, нежели на эмоциональные переживания. Стоит также отметить тот факт, что внутриличностный эмоциональный интеллект у мальчиков развит несколько выше, чем межличностный, в то время, как у девочек наблюдается обратная ситуация. Это еще раз подтверждает тот факт, что девочки в эмоциональном плане больше направлены вовне, на окружающих их людей, стремятся понять их чувства и эмоции, анализ же собственных эмоциональных состояний представляет для них пока еще серьезные трудности, что, собственно, и должно быть характерно для подросткового возраста.

Что касается анализа межличностных отношений подростков, то существенных различий в области уровня коммуникативного контроля за проявлением своих эмоций, а также проявления так называемых межличностных потребностей, связанных с доминирующим поведением при общении и представлениях о «требуемом» в различных ситуациях взаимодействия поведением, не обнаружено. Для представителей обоих полов, несмотря на то, что общение со сверстниками является ведущей деятельностью подросткового возраста, характерны невысокие показатели эффективности межличностного взаимодействия, которые у тех и других находятся на достаточно низком уровне, за исключением стремления к лидерским позициям, достигающего средней степени выраженности. Это подчеркивает серьезные проблемы современных подростков в области реального, а не виртуального межличностного общения. Значимые различия обнаружены только в области коммуникативных ориентаций и их гармоничности в процессе формального общения. Так, девочки больше стремятся к общению, основанному на взаимоуважении, т.е. больше ориентируются на принятие партнера по общению, стремятся к обсуждению возникающих проблем с учетом различных точек зрения и делают больше попыток урегулировать возникшие разногласия, уступая в обмен на уступки другого ($p < 0,05$), особенно в формальных отношениях с другими людьми.

Различия между мальчиками и девочками подросткового возраста проявились и в связях между показателями ЭИ и особенностями межличностных отношений. Если у мальчиков стремление иници-

ировать активность со стороны других людей по включению их самих в совместную деятельность и общение связано с эмоциональной гибкостью ($r=0,70$; $p<0,001$), то у девочек – с управлением своим поведением, прежде всего эмоциональным ($r=0,49$; $p<0,01$). Таким образом, девочки в межличностном взаимодействии больше контролируют собственное поведение и эмоциональные реакции, тем самым обеспечивая желание и интерес партнеров самим вступать с ними в контакт и продолжать общение, а представители мужского пола, скорее, сами подстраиваются под чужое поведение, подчиняясь более сильным лидерам.

У мальчиков способность к эмпатии имеет значимую связь с ориентацией на принятие партнера ($r=0,54$; $p<0,01$), т.е. они готовы проявлять сопереживание только по отношению к близким друзьям, но в целом достаточно низкий уровень эмпатии ограничивает стремление к общению, основанному на взаимоуважении, внимательном и искреннем уважении друг к другу. Низкий уровень знаний мальчиков об эмоциональных проявлениях в поведении людей связан с большей подверженностью контролю и управлению со стороны других людей ($r = -0,56$; $p<0,01$). Не интересуясь переживаниями партнеров по межличностному взаимодействию и плохо ориентируясь в эмоциональных особенностях их поведения, они легко могут поддаваться манипуляциям со стороны более эмоционально зрелой личности, что нередко становится причиной более частого проявления различных форм девиантного поведения среди мальчиков-подростков.

У девочек же стремление к близким, интимным отношениям с людьми связано с высоким уровнем развития самооценки ЭИ ($r = 0,55$; $p<0,001$), т.е. во многом определяется самовосприятием своих способностей понимать свои и чужие эмоции, владеть собой в критических ситуациях и взаимодействовать с окружающими. Учитывая, что самооценка ЭИ у девочек в целом выше, они считают себя готовыми выстраивать близкие отношения с другими людьми. Кроме того, девочки, считающие, что они хорошо понимают других людей, чаще стремятся к компромиссу во взаимоотношениях с ними ($r=0,62$; $p<0,001$). Признавая за другими людьми возможность совершать ошибки и иметь определенные недостатки, девочки склонны принимать менее категоричные решения, тем самым быстрее добиваясь своих целей.

Несмотря на обнаруженные половые различия, нам удалось выявить и общие тенденции в связях ЭИ и межличностных отношений, а также обнаружить (на основе метода корреляционных отношений), какие стороны эмоционального интеллекта оказывают влияние на характер и способы организации межличностных отношений у подростков.

Прежде всего, следует отметить, что оптимальный уровень развития эмпатии (а у большинства подростков он оказался на среднем уровне) создает благоприятные условия для формирования ориентации на принятие партнера по общению. Ведь именно способность к сопереживанию другим людям является важным фактором, обеспечивающим необходимость принимать другого человека как имеющего право на свои достоинства и недостатки, не делая попыток менять его в угоду себе или какой-либо ситуации. И поскольку эмпатия больше развита у девочек-подростков, именно для них более характерен выбор ориентации на принятие партнера по межличностному взаимодействию.

Умение понимать других людей, «считывая» их эмоциональное состояние, способствует активному стремлению самим включаться в общение с другими, стимулировать их интерес к себе, быть как можно больше и чаще среди людей. Подросток активно стремится принадлежать к различным социальным группам и если он делает это за счет того, что умеет понимать окружающих людей, может помочь им с учетом их эмоционального состояния, взаимодействие с большим количеством людей у него может быть продуктивным, и он будет стремиться быть как можно больше и чаще среди людей. Это особенно важно в век «всеобщей компьютеризации», когда виртуальное общение все чаще заменяет реальное взаимодействие между людьми. Поэтому развитие эмоционального интеллекта может послужить хорошим средством, обеспечивающим овладение эффективными способами межличностного общения, формируя которое можно создать и более благоприятные условия для общего развития личности в подростковом возрасте.

Умение сохранять эмоциональный баланс, особенно в критических ситуациях, обеспечивает формирование крепких дружеских отношений, сохраняя по отношению к своим партнерам теплые чувства, несмотря на периодически возникающие конфликты и недопонимания, характерные для подросткового периода развития личности. Осознание и понимание своих эмоций, постоянное пополнение собственного словаря эмоций становится важным условием попыток контролировать поведение других, брать на себя руководство в межличностных отношениях.

Вместе с тем, что было выявлено, что эмоциональный интеллект оказывает влияние на развитие межличностных отношений, в нашем исследовании были обнаружены и факты обратного влияния специфики межличностных отношений между подростками на развитие отдельных сторон их эмоцио-

нального интеллекта. Так, высокий уровень коммуникативного контроля, проявляющийся в знании того, как нужно себя вести и в каких ситуациях, и умении постоянно следить за своим поведением, способствует развитию эмоциональной гибкости, произвольному управлению своими эмоциями. Известно, что одной из важных проблем подросткового возраста является зависимость их поведения и деятельности от актуального эмоционального состояния, настроения, переживаний, возникающих в данный момент. Обучение коммуникативному контролю позволит более эффективно справляться со сложностями межличностного общения, предотвращать конфликты во взаимоотношениях, повышать эффективность совместной деятельности подростков, как со сверстниками, так и со взрослыми людьми.

Стремление принимать других людей, включаться в различные социальные группы, создает, в свою очередь, условия для развития эмпатии за счет приобретения реального опыта межличностного общения с разными людьми. В принципе подросток стремится вступать в различные социальные группы. Однако, если у подростка такая потребность не выражена, то и нет почвы для развития умения поставить себя на место другого человека, понять его мысли и чувства. И наоборот, чем с большим количеством людей взаимодействует подросток, тем обширнее становится его словарь эмоций, на который он в дальнейшем опирается при распознавании тех или иных эмоций и чувств.

Полученные результаты позволили нам сделать вывод о том, что эмоциональный интеллект действительно связан с успешностью различных сторон межличностных отношений в подростковом возрасте. Благодаря развитию эмоционального интеллекта подростки способны продуктивно выстраивать взаимодействие с людьми, оказывать на них влияние и брать на себя те или иные роли в группе. Также благодаря эмоциональному интеллекту подростки могут научиться считывать эмоциональные сигналы и реагировать не на поступки и эмоции людей, а на причины, которые за ними стоят. Таким образом, целенаправленное развитие эмоционального интеллекта в подростковом возрасте должно стать важной задачей возрастного развития.

Литература

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии, 2006. №3. С. 78–86.
2. Андреева И. Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов // Психология образования сегодня: теория и практика: материалы межд. научно-практ. конф. Минск, 2003. С. 166–168.
3. Андреева И. Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностной тревожности в подростковом возрасте // Психологическое здоровье в контексте развития личности: Материалы респ. научно-практ. конф. 30-31 января 2004 г. Брест, 2004. С. 12–13.
4. Андреева И. Н. Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков // Женщина. Образование. Демократия: материалы 5-й межд. междисц. научно-практ. конф. 6-7 ноября 2002 г. Минск, 2003. С. 194-196.
5. Андронникова О. О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков. Дисс. ... канд. психол. наук. Новосибирск. 2011. 213 с.
6. Аракелов Г. Г., Жариков Н. М. Учителям и родителям о психологии подростка. Москва: Изд-во УРАО, 2006. 163 с.
7. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Москва: Альпина Бизнес Букс. 2005. 304 с.
8. Иванова Е. С. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте // Психологический вестник Уральского государственного университета. Вып. 6. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. 2013. С. 264–267.
9. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер. 2001. 752 с.
10. Карпов А. В., Петровская А. С. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика. Ярославль. 2008. 344 с.
11. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Москва: Институт психологии РАН. 2004. 176 с.
12. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика, 2006. №4. С. 3–22.
13. Панкова Т. А. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности руководителя [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн., 2010. №2 (10). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 17.02.2021).
14. Регуш Л. А. Подросток в эпоху перемен // Жизненные проблемы подростков Санкт-Петербурга. Психология современного подростка. СПб.: Питер, 2005. С. 7–27.
15. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory // Bar-On R., Parker J. D. A. Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass. 2000. P. 362–388.
16. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ? N.Y.: Bantam Books. 1995. 384 p.

17. Mayer J. Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications // Psychological Inquiry. 2004. V. 15. №3. P. 197–215.
18. Mayer J. Competing models of emotional intelligence // Handbook of human intelligence; Ed. R.J. Sternberg. N.Y.: Cambridge University Press. 2000. P. 396–422.

Акмеологические основы трансформации ситуации в событие

О. С. Дуркина, Н. В. Москаленко, М. М. Кашапов, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье предпринята попытка объяснения перехода ситуации в событие с акмеологической точки зрения. Проанализировано понятие «событие» в психологической науке. Его изучение в большей степени связано с концепциями жизненного пути человека, то есть индивидуального развития его значения с момента рождения и до смерти. Взрослость, как предмет акмеологии, является одним из этапов жизни человека. В этом случае событие выступает импульсом к вершинам (акме) индивидуального, личностного и субъектного развития человека. Руководствуясь надситуативным типом мышления, субъект занимает активную и авторскую позицию по отношению к своему жизненному пути. Он вступает в отношение с происходящим с ним «миром»: переживает и осмысливает изменения в нем. Трансформация ситуации в событие происходит тогда, когда человек как зрелая личность придает значимость этим изменениям.

Ключевые слова: событие, ситуация, зрелая личность, надситуативное мышление, степень значимости.

Что нужно сделать, чтобы обыденная ситуация стала знаковым, судьбоносным событием, меняющим порой всю жизнь человека? Обыденная ситуация – это типичная ситуация, которая бывает практически ежедневно. А событие с одной стороны закономерное звено в судьбе человека, а с другой – понятие «событие» Илья Пригожин определяет как то, что не вытекает прямо из заданных первоначальных условий.

Почему внутренняя энергия души подсказывает человеку именно такой, а не другой выбор? По этому поводу можно высказать немало соображений, продиктованных здравым смыслом, духовным опытом, философскими убеждениями или даже аргументами, опирающимися на данные экспериментальных исследований. Но невозможно исчерпать этот вопрос, указав объективные детерминанты выбора и перекрыв тем самым суверенный внутренний источник принятия решения, не подчиненный каузальной логике и не поддающийся измерению [26].

Приблизиться к этой тайне в какой-то мере позволяет изучение и сопоставление автобиографических и иных документальных свидетельств о тех особо значимых, «ключевых» переживаниях людей самых разных специальностей, которые определили их выбор жизненного и профессионального пути. Хотя данная проблема уже привлекала определенное внимание видных исследователей, и отечественных (Е. И. Горбачева, М. А. Холодная, Н. И. Чуприкова), и зарубежных (Н. Gardner, J. Walters и др.), осмысление этого богатейшего и весьма нетривиального материала остается пока делом будущего. Но уже сейчас можно бегло, предварительно наметить психологическое «ядро» этих ключевых переживаний [26].

Они случаются в разные периоды жизни, но чаще в детстве, иногда очень раннем, и в юности; они захватывают человека целиком, на духовном, интеллектуальном, эмоциональном, телесном уровнях и остаются в памяти не поблекшими в течение сколь угодно долгой жизни; они бывают связаны с внезапным осознанием своего предназначения, мгновенным видением будущего пути и переживаются, как некая «встреча с самим собой» во всей полноте возможностей, которые человек призван и способен реализовать в течение дальнейшей жизни, чтобы актуально стать тем, кем он потенциально является [26].

Выбор, в отличие от реакции, является предпочтением. Так, в процессе медиации, как одной из форм разрешения конфликта, обеспечивается реализация творческого реагирования на конфликтную ситуацию по следующей схеме: конфликтная ситуация → вызов → выбор как результат реализации надситуативного мышления субъекта → продуктивное понимание → конструктивная событийность → переживание и проживание знакового события → нахождение нового смысла → позитивные выводы → возникновение личностных новообразований.

Внутренняя психическая «...жизнь в точке ветвления возможностей течет сразу по двум <...> принципиально разным потокам-мирам: реальному и мнимому. И в тот момент, когда потенциал активности, заложенный в первоначальном выборе, оказывается исчерпанным, события пространства мнимости замыкаются в исходную точку, образуя петлю. ...подобное замыкание выражается в обретении ... знания последствий сделанного выбора, причем не рассудочного, интеллектуального, а пережитого как процесс собственной жизни. И в этом смысле, знания телесного, личностного, всем существом прочувствованного. <...> Такое знание остается не осознаваемым, переживается как «почему-то склоняюсь к этому варианту» ... предстает как тихий голос интуиции, подсказывающий верные решения <...>» [3, с. 83]. Основой напряженной внутренней психической жизни служит активность личности, которая проявляется в самореализации.

Самореализация – высшая потребность человека по А. Маслоу. Человек стремится к вершинам своего индивидуального, личностного и субъектного развития. Каждый день в процессе жизненного и профессионального пути он сталкивается с множеством ситуаций. Однако не все они обладают событийностью и способствуют продвижению человека к достижению акме. Как происходит трансформация ситуации в событие с акмеологической точки зрения? Какое место в данном процессе занимает идея осмысления человеком собственной жизни? на эти и многие другие подобного рода вопросы не существует однозначного решения.

Понятие «событие». «Событие» является объектом теоретического осмысления и исследовательского интереса многих областей научного познания: философии, психологии, лингвистики, истории, физики, математики (теория вероятности), педагогики, акмеологии и других. Несмотря на множество подходов к определению данного понятия существует дефицит терминологической точности и концептуальной ясности в его употреблении.

В Малом академическом словаре русского языка «событие» трактуется через два значения: 1) событие должно иметь отношения только к жизни человека или общества, т.е. «значительное явление, факт общественной или личной жизни»; 2) под событием предполагают «выдающееся происшествие, явление, выходящее за рамки обычной жизни» [25].

Для ответа на выше поставленные вопросы рассмотрим более подробно изучение понятия «событие» с точки зрения психологической науки в контексте ее связи с акмеологией. В психологии «событие» рассматривается как сложный феномен, имеющий фактическую (т.е. факт, имеющий пространственную и временную отнесенность) и интерпретационную (т.е. субъективный анализ события) части и занимающий важное место в развитии и становлении личности. Его изучение в большей степени связано с концепциями жизненного пути человека, то есть индивидуального развития его значения с момента рождения и до смерти [2, 4, 6, 16, 23, 27].

Понятие «жизненный путь» является широким и многогранным в семантическом плане. Ряд авторов (А. Адлер, Б. Г. Ананьев, Ш. Бюлер, Н. А. Логинова и др.) рассматривают его с точки зрения выделения общих закономерностей (фазы, периоды, движущие силы и единицы измерения). Другие (Б. С. Братусь, В. Е. Каган, С. Кьеркегор, Р. Мэй, С. Л. Рубинштейн и др.) – фокусируют внимание на «уникальности» жизненной истории человека, подчеркивают наличие у человека возможности выбора собственного пути. Указанные авторы, вне зависимости от занимаемых методологических позиций, активно используют понятие «событие» и вкладывают своё понимание в семантику данного феномена [5, 7, 9, 13, 22].

Обратимся более подробно к работам некоторых отечественных и зарубежных авторов.

В отечественной психологии категория «событие» долгое время не освещалась. Зачатки изучения этой проблемы можно найти в трудах Николая Александровича Рыбникова, предлагавшего изучать психологию не только детского возраста, но и взрослости. Взрослость является важным этапом жизненного пути человека. Как правило, на этот возраст приходится пик самореализации творческого потенциала, самосовершенствования человека, развития его во всех сферах жизнедеятельности. Н. А. Рыбниковым был предложен термин «акмеология».

Акмеология – это учение о вершине (от древнегреческого «акме» и «логос»). Предметом этой науки является комплексное исследование развития взрослого человека, так как именно на этом этапе «человек обыкновенно проявляет себя как зрелый индивид; как личность, богатая своими связями с действительностью, и как активный деятель-профессионал» [11, с. 15]. Событие в рамках этой науки может выступать как толчок, импульс к пику развития либо как сама вершина развития, то есть акме.

«Акмеологические закономерности, с точки зрения Н. А. Рыбникова, должны раскрываться при помощи биографического метода, ориентированного на воссоздание реального жизненного пути личности, основных вех индивидуальной биографии» [10, с. 109]. В связи с этим ученый сделал

упор на разработку биографического метода в психологии, но проблема жизненного пути оставалась не изученной на концептуальном уровне.

В дальнейшем эту проблему развивали К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Т. Д. Василенко, Ф. Е. Василюк, А. Н. Леонтьева, Н. А. Логинова и другие. Следует отметить, что данная проблема активно исследовалась преимущественно в рамках зарубежных концепций личности. Изучению психологических аспектов жизни человека, в частности проблемы жизненного пути личности, посвятили свои научные исследования А. Адлер, Ш. Б. Бюлер, А. Маслоу, К.-Г. Юнг и другие.

С именем Шарлотты Берты Бюлер связывают как зарождение событийного подхода в исследование жизненного пути, так и введение самого понятия «жизненный путь личности». В основе концепции Ш. Бюлер лежит идея интенциональности. В качестве исходного положения интенциональность является функциональным ядром личности, которое участвует во всех ее жизненных выборах, встречающихся по ходу индивидуального жизненного пути. Направленность переживаний человека на какой-либо предмет есть врожденная структура, не подвергающаяся каким-либо изменениям. По словам Ш. Бюлер, «условия среды и воспитания лишь меняют формы выражения интенциональности, не преобразуя ее сущности» [34, с. 42]. Тем не менее, по мнению К. В. Карпинского, «социальное окружение может исказить и задавить в ребенке ростки интенциональности» [10, с. 87].

Интенциональность личности строится из «базовых тенденций», т.е. из врожденных стремлений человека к реализации определенных ценностей и смыслов. «Первая базовая тенденция – это стремление к удовлетворению простейших физиологических нужд, обеспечивающих физическое самосохранение человека... Вторая базовая тенденция – это стремление к адаптации в окружающей среде... Третья базовая тенденция – это стремление к достижениям и творческим творениям... Четвертая тенденция – тенденция интеграции и упорядочивания внутреннего мира личности» [10, с. 88]. Базовые тенденции можно представить как путь к вершинам развития человека в онтогенезе. Сказанное выше подчеркивает «новаторство» ее взгляда. Жизнь человека рассматривается не как цепь случайностей, а как этапы. Есть что-то, что продвигает человека от этапа к этапу (то есть определенные закономерности).

Ш. Бюлер определила главной движущей силой развития личности стремление к «самоосуществлению», то есть всесторонней реализации самого себя. «Самоосуществление» стоит понимать, как итог (или вершина, акме), имеющий возвратные особенности. «В детском возрасте – это спонтанность, в юношеском – зрелость и самостоятельность, во взрослом – творчество и генеративность, в пожилом – исполненность и мудрость [10, с. 89]. Как говорит Ш. Бюлер, «каждому этапу жизненного пути – свои достижения и свершения» [34, с. 127].

Одно из главных достижений Ш. Бюлер в изучении данной категории («жизненный путь») заключалось в попытке выделить элементарную структурно-функциональную единицу жизненного пути личности. В качестве такой она обозначила жизненное событие, т.е. единичное изменение, которое происходит в жизни человека в тот или иной момент времени. Ш. Бюлер стремилась определить жизнь в некоторых объективных квантах – событий, условий, обстоятельств, но при всей их фактической объективности они не вскрывают существа процесса осуществления личностью своей жизни.

Параллельно Ш. Бюлер понятие жизненного пути, а также разработки событийного подхода были предложены Сергеем Леонидовичем Рубинштейном. Он критически относился к концепции Ш. Бюлер, утверждая, что жизненный путь – не есть простое развертывание плана жизни, заложенного в детстве. Это – социально детерминированный процесс, на каждом этапе которого возникают новообразования. При этом личность является активным участником этого процесса, и в любой момент может вмешаться в него.

С. Л. Рубинштейн впервые использовал понятие «субъект жизни», которое объединило вокруг себя все его учение. Личность как субъект жизни – это идея об индивидуально-активном человеке, строящем условия жизни и свое отношение к ней. Субъектом своей жизни личность становится в силу способности самостоятельно решать свои проблемы, отвечать за свои поступки посредством ответственности и выстроенных отношений с другими людьми. «Когда человек берет ответственность на себя, то он перестает быть зависимым от ситуации» [20, с. 242]. Такая личность будет обладать надситуативным мышлением, что способствует «глобальному подходу к проблеме», открытой познавательной позиции субъекта. Этот процесс помогает «не только активизации мыслительной деятельности, но и оказывает большое влияние на личностное развитие профессионала. А это, в свою очередь, ведет к формированию личностных позиций, убеждений...» [14, с. 1]. Можно сказать, что надситуативное мышление проявляется в «диалоге» человека со своей жизнью, позволяя прояснить и усилить то, что ценно, на какие представления о мире он опирается и в чем заключается его предназначение. Тем самым позволяет найти себя и закрепиться как в мире, так и в профессии [8, 24].

Одна из основных идей концепции С. Л. Рубинштейна состоит в том, что каждый человек имеет свою уникальность – личность человека не рождается, личность он становится, – присущую только ему историю, не выражающуюся лишь в развитии организма. «Всякий человек имеет историю, поскольку он включается в историю человечества. Можно даже сказать, что человек лишь постольку и является личностью, поскольку он имеет свою историю» [30, с. 747].

Каждый человек имеет свой жизненный путь, так как развитие личности (т.е. как формируется личность, совершая свой жизненный путь) опосредовано результатом ее деятельности. «В деятельности человека, в его делах, практических и теоретических, психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается» [30, с. 747].

Определяя «событие», С. Л. Рубинштейн подчеркивает, что не каждое изменение жизненных обстоятельств событийно, а лишь «узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека» [30, с. 749].

Обращает на себя внимание то, что происходящее с человеком переживается и осмысливается им. Человек вступает в отношения с происходящим с определенной жизненной позиции. Благодаря этим процессам идет накопление жизненного опыта. Фокусируя внимание на вопросе осмысления человеком собственного жизненного пути, представляется возможным исследовать события с точки зрения их значения для человека, субъективной связанности между ними в субъективной картине жизненного пути, автобиографической памяти [28].

В основе представлений человека о собственной жизни лежит не историческая, а нарративная истинность: человек осмысливает и связывает события в нечто целое. События и обстоятельства жизни человека отражаются в переживаниях, в которых слиты воедино эмоциональные, волевые и интеллектуальные компоненты. В эмоционально окрашенных образах и мыслях пережитое сохраняется в памяти личности и служит ресурсным материалом для постановки ее жизненных планов, целей.

Соотношение понятий «событие» и «ситуация». В словаре С. Л. Ожегова даются следующие определения данных понятий: «Событие – то, или иное значительное явление, факт общественной, личной жизни... Ситуация – совокупность обстоятельств, положение, обстановка» [29].

В научной литературе можно встретить разные соотношения понятий «событие» и «ситуация». Например, можно рассматривать их с точки зрения эквивалентных категорий, так как они имеют ряд общих семантических характеристик: не существуют вне субъекта, несут в себе аспект изменения, имеют пространственно-временную локализацию (А. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржовой, В. И. Слепковой, Х. В. Гаспарян, С. С. Гончарова).

Тем не менее существуют и отличия между понятиями «событие» и «ситуация». «Событие» представляет из себя структурный элемент «ситуации» (Б. Ф. Ломов, С. В. Ковалев, С. А. Трофимова, А. В. Филиппов). В таком случае в «ситуации» отображают все богатство взаимодействий субъекта и среды в течение времени существования ситуации, тогда как в «событии» – значимость изменений, получаемых в результате этого взаимодействия. Поскольку изменения в ситуации – это изменение в составляющих ситуации (изменения в среде, в субъекте, во взаимодействии), то при наличии значимости этих изменений для субъекта, они выступают как события. Источником обращения к «Я» является эмоционально насыщенная ситуация [22].

Акмеологические основы трансформации ситуации в событие. Трансформация ситуации в событие происходит при следующих условиях: наличие ситуации; человека, выступающего в качестве субъекта своей жизни, именно в этом случае он руководствуется надситуативным типом мышления, что в свою очередь способствует приданию значимости изменениям в составляющих ситуации.

«Основной вектор творческого мышления профессионала характеризуется преобразованием ситуации (ситуативный уровень) или преобразованием себя (надситуативный уровень)» [14, с. 1]. Если рассматривать с точки зрения изменения в субъекте, т.е. преобразование себя, как составляющей части ситуации, то это может проявляться следующим образом: «привносить коренные преобразования в личности; обеспечивать существенную переоценку ценностей; способствовать конструктивному переосмыслению приоритетов; активизировать смыслообразование» [14, с. 2]. Именно надситуативный уровень разрешения трудной жизненной ситуации связан с самоактуализацией творческого потенциала.

«Следовательно, от «ситуации» до «события» реализуется следующая цепочка: ситуация → вызов → импульс → выбор как результат надситуативного мышления субъекта → событие» [14, с. 3].

Человек, будучи субъектом собственной жизни и осознающий самого себя в текущий момент, может сознательно придать значимость какой-либо ситуации – это и есть «выбор как результат надситуа-

тивного мышления». В этом случае можно говорить о том, что человек осознает, что данная ситуация является точкой для развития в какой-либо сфере [18; 19]. Именно благодаря реализации надситуативного мышления субъект приобретает личностные новообразования в контексте проживания определенного события.

Можно условно выделить следующие параметры событийности ситуации (понимания при этом событийность как часть со-бытия):

«1. Содержательные (концептуальные) (Что это такое событийность? Что такое творческий резонанс на Событие?). Творческим резонансом на переживаемые состояния являются личностные и профессиональные новообразования.

2. Структурные (Из чего состоит событийность? Как она конструируется?). Событие тогда становится компонентом внутренней жизни, когда способствует приобретению экзистенциального опыта. Важную роль играет прогнозирование развития акме-событий как особого типа событий, имеющих наиболее сильное воздействие на позитивные коренные изменения личности.

3. Динамические (Как изменяется событийность?). Событийность – степень значимости переживаемой ситуации: чем выше событийность, тем острее и глубже переживается ситуация, возникающая в жизни человека. Именно в этом случае событие осознается человеком как закономерное звено в его судьбе. Все зависит от того, каким образом субъект проходит точку бифуркации. Поэтому стратегически резонансным и продуктивным воздействием на субъекта бывает воздействие на его бифуркационное состояние как состояние неустойчивого равновесия. В такой момент небольшие, иногда случайные воздействия могут привести к появлению новых личностных и профессиональных структур, которые будут воздействовать на уже сложившиеся уровни и трансформировать их.

4. Временные (Когда начинается и завершается событийность?). Ситуация тогда трансформируется в судьбоносное Событие, когда реализуется смыслообразующая функция мышления.

5. Функциональные (Для чего служит событийность?). Ресурсная точка выбора и принятия значимой ситуации в качестве События выполняет много функций, например, психотерапевтическая. Кроме того, событийность определяется тем эффектом последствий, который возникает в результате проживания данной ситуации. Эффект характеризуется теми изменениями, которые возникли в деятельности, выполняемой личностью (ситуативные изменения) или в самой личности, выступающей в качестве субъекта деятельности (надситуативные изменения)» [14, с. 1-2].

Если у человека находятся ответы на данные вопросы, то можно говорить о том, что трансформация ситуации в событие произошла.

Именно «ситуация» должна рассматриваться, по мнению В.В. Знакова, как ключевое звено в технологии познания свойств фрагментов социальной действительности, в том числе – в понимании возможных траекторий их эволюции [9].

Ситуация тогда становится событием, когда она вызывает острые эмоциональные переживания и способствует возникновению психологических новообразований. Особенно ярко эта тенденция к трансформации происходит «у бездны на краю», у субъекта возникают стрессовые состояния, требующие оперативного осмысления происходящего и эмоционально-волевой саморегуляции в контексте безопасности социального взаимодействия [15, 31, 33]. Поэтому в превентивном плане существенную роль играют активные и инновационные методы воспитания профессионала [1, 27].

Таким образом, жизненный путь каждой личности уникален. Каждый человек имеет возможность занять активную и авторскую позицию по отношению к своему жизненному пути. Структурной единицей индивидуальной истории человека является событие как явление, выходящее за рамки обыденной жизни.

Взрослость, как предмет акмеологии, является одним из этапов жизни человека. В этом случае событие выступает импульсом к вершинам или акме индивидуального, личностного и субъектного развития человека. Человек вступает в отношение с происходящим с ним «миром»: переживает и осмысливает изменения в нем. Трансформация ситуации в событие происходит тогда, когда человек как зрелая личность придает значимость этим изменениям. В эти моменты человек как бы наделяет их уникальным индивидуальным психологическим содержанием, придает им личностный смысл. Поэтому смысл события надситуативен, поскольку он подвержен механизмам социализации и профессионализации, стабилен и служит основанием для достижения намеченной цели, играет важную роль в регуляции мыслительных процессов.

Руководствуясь и реализуя надситуативный тип мышления, человек способен к преобразованию себя, т.е. происходит надситуативный уровень разрешения жизненной ситуации, который связан с самоактуализацией личности.

Для иллюстрации механизма работы надситуативного мышления, то есть трансформации ситуации в событие с акмеологической точки зрения, приведем данные эмпирического исследования, проведенного в рамках курсовой работы на тему «Особенности восприятия Коронавирусной инфекции (COVID-19) в зависимости от придания ей статуса события».

Новый отпечаток в истории человечества оставила эпидемия Коронавирусной инфекции (COVID-19, «CoronaVirus Disease-2019»). Всемирная организация здравоохранения присвоила COVID-19 статус чрезвычайной ситуации международного значения, а с 11 марта 2020 года – статус пандемии [32]. Наличие у пандемии таких факторов, как угроза для жизни, невидимость этой угрозы, неопределенность будущего, невозможность контролировать ситуацию напрямую воздействуют на восприятие Коронавирусной инфекции людьми.

Говоря о восприятии как о процессе, необходимо отметить, что результатом его является субъективный образ – («внутренняя картина»). Этот образ содержит когнитивные, эмоциональные и мотивационные (или поведенческие: «внутренняя картина» Коронавирусной инфекции людьми во многом предопределяет его поведение (Е. Бродбент, Г. Левентала, Ж. Нюттен)) представления об явлении. Другими словами, человек придает им личностный смысл. Следовательно, COVID-19 представляет из себя не просто чрезвычайную ситуацию, а нечто более значимое для определенной группы людей.

Коронавирусная инфекция (COVID-19) является ситуацией, где взаимосвязанными переменными выступают субъект и его окружение (среда). Происходящие изменения в этих составляющих могут превратиться в событие при условии, что изменение будут значимы для субъекта. Человек как бы наделяет их уникальным индивидуальным психологическим содержанием.

На этапе исследовательского интервью приняло участие 40 человек от 18 до 50 лет, которые проживают в городах: Воркута, Сыктывкар, Ярославль и Ярославская область.

Результаты интервью:

1. Для 65% респондентов ситуация Коронавирусной инфекции приобрела статус события («да, это событие»); 35% – нет. Это позволяет говорить о том, что COVID-19 имея мировые масштабы распространения (затронула так или иначе всех), не для каждого человека имеет статус событийности.

2. Так как событие является амбивалентной категорией, которая включает фактическую и интерпретационную части, некоторые респонденты давали развернутые ответы, стремясь пояснить «почему COVID-19 является для них событием». В исследовании нами не была поставлена данная задача, однако результаты стали интересными для осмысления. с нашей точки зрения, ответы позволяют обнаружить не только личностные смыслы события, но и работу творческого мышления, с помощью которого происходит трансформация ситуации в событие. Например, *«находясь в пандемию дома с семьей, я поняла, насколько это важная часть моей жизни», «благодаря случившемуся я переосмыслил отношение к самому себе, к своему здоровью». «Сначала казалось, что это крах. Я потеряла работу. Но потом оказалось, что это был поворот. Я нашла то занятие, которой было давней мечтой: стала заниматься тем, что мне, действительно интересно. Почувствовала, что наконец-то я работаю и получаю от этого удовольствие».*

Таким образом, можно отметить, что заинтересованное и осознанное отношение к ситуации способствует ее трансформации в событие. Особую ценность приобретает выявление роли творческого мышления с точки зрения акмеологического подхода к пониманию психологического содержания понятия «событие».

Реализация творческого мышления позволяет очевидное поражение обернуть в реальную победу. Оно проявляется в выявлении и осмыслении логически вытекающих друг из друга явлений (событий); твердо установленных фактов, относительно легко поддающихся суммированию или квантификации (сведение качественных характеристик к количественным для следующего этапа измерения, то есть придания результату численного значения).

Такое мышление способствует пониманию события посредством выстраивания логической цепочки: причина → повод → следствие → последствие. Событие оказывает влияние на восприятие и обуславливает более глубокое восприятие, осмысление и осознание последующего события. Адекватное понимание психологических механизмов влияния события на личность возможно с учетом данного контекста взаимосвязи событий. Именно в этом случае ситуация, заведомо «обреченная» на негативный исход, трансформируется в событие, способствующее и обеспечивающее конструктивный выход в процессе разрешения конфликтной проблемы.

Событийность характеризуется частью события людей как потенциала возможностей решений не только индивидуального, но и коллективного субъекта, реализуемых в процессе диалога внутри микрогруппы и взаимодействия с окружающим его многомерным миром. Под событийностью как психо-

логическим механизмом творческого профессионального мышления понимается часть познаваемого и переживаемого субъектом события.

Событие, воспринимаемое вторичным, влияет на восприятие первичного и обуславливает более глубокое восприятие, осмысление и осознание последующего события. Адекватное понимание психологических механизмов влияния события на личность возможно с учетом данного контекста взаимосвязи событий.

Трансформирование ситуации в событие в значительной мере обусловлено выявлением и реализацией ресурсных опорных точек. Данные точки характеризуются новыми возможностями, раскрытие которых дает дополнительный импульс для трансформации ситуации в событие. Благодаря таким действиям условия ситуации становятся средствами ее конструирования, позитивного изменения.

Событийность характеризуется степенью осмысления (нахождение смысла в процессе познания) и осознания значимости переживаемой ситуации: чем выше событийность, тем острее и глубже переживается ситуация, возникшая в жизни человека. Именно в этом случае событие воспринимается и осознается человеком как закономерное, «промыслительное» звено в его судьбе.

Конструктивная событийность как направленность личности на творческое разрешение конфликта с сохранением своего здоровья выступает центральным звеном в данной схеме. Такая событийность помогает предотвратить негативное воздействие, способствующее разрушению личности.

Конструктивная событийность является интегративной характеристикой личности, проявляющаяся в частоте позитивного вступления в конфликт, готовности (способности) входить в конфликт и поступать конструктивно. Для конструктивной конфликтности характерны открытость, выдержка, самообладание как базовые показатели стиля сотрудничества.

В качестве основы конструктивной событийности выступает адекватность восприятия и представления о конфликтной ситуации, ибо человек реагирует на образ ситуации. В этом случае возможно возникновение познавательного состояния стойкой ориентации на преимущественное восприятие позитивных качеств окружающих, преобладание в отношениях конструктивных оценок: субъект выделяет, прежде всего, то, что объединяет его с оппонентом, а не разделяет. Такой подход позволяет найти консенсус в оптимальном разрешении конфликтной проблемы.

Мерой конструктивной событийности является состояние психологического благополучия, которое характеризуется эмоциональной удовлетворенностью субъекта. Фоновый уровень конструктивной событийности характеризуется тем, как личность переживает напряженные, стрессовые состояния, сопровождающие конфликтную ситуацию.

Переживание и проживание знакового события помогает найти средства реализации собственных ресурсов, позволяющих совершить поступок, приводящий к развитию личности. Высшие личностные ресурсы являются запасом, который человек ищет и находит.

По характеру эмоционального отклика выделяются следующие виды событий:

1. По критерию модальности: *положительные*, которые вызывают эмоции радости и счастья, и *отрицательные*, которые связаны с неприятностями и неудачами. В большинстве случаев человек стремится к событиям, создающим положительный резонанс в жизни, и к избеганию отрицательных событий, которые могут принести вред.

2. По критерию нормативности: нормативные и ненормативные критические, жизненные события. К нормативным относятся события, происходящие обычно в определенном возрасте и имеющие определенное содержание. К ненормативным, внештатным относятся события, которые являются нетипичными для большинства людей. Они ведут к основательной потере контроля, к дезорганизации, подавленности, заниженной оценке своих возможностей. Они непредсказуемы, и к ним невозможно подготовиться.

3. По критерию предметной отнесенности: невербальные события – мысли, образы, слова; вербальные – поступки.

Стадии проживания кризиса в процессе трансформации ситуации в событие:

1 стадия – *Информационная основа деятельности* как предпосылка когнитивной и эмоциональной обработки поступающей информации и переживаемых состояний в ситуации острой боли и отчаяния.

2 стадия – *Мотивы деятельности* в условиях ситуации врасплох: шок-оцепенение, недооценка, игнорирование или драматизация психотравмирующего события и его негативного последствия.

3 стадия – *Формулирование цели* деятельности в процессе осмысления происходящего, осознание действительности и поиск смысла в происходящем.

4 стадия – *Выработка решения* и принятие на себя ответственности за происходящее.

5 стадия – *Программа деятельности*: новая ориентация, перерождение, рождение нового смысла; разработка плана действий в изменившихся условиях.

Согласно «Модели динамического моделирования» – проблему не решают, а разрешают ее в процессе конструктивной работы с ней [12, 17, 21].

В целом, событийность проявляется в понимании самого себя, а также других людей, их взаимоотношений. Актуализация событийности позволяет прогнозировать межличностные события. Благодаря способности к событийности у субъекта появляется возможность улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере жизнедеятельности; возникает промыслительность, позволяющая профессионалу работать на опережение, в том числе и на профилактику деструктивных конфликтов в коллективе.

Литература

1. Активные методы обучения студентов: практическое руководство / Отв. за вып. И. М. Лоханина, М. М. Кашапов, Н. В. Ключева. Ярославль: Ярославль: ЯрГУ, 2005. 118 с.
2. Барабанщиков В. А. Восприятие и событие. СПб., 2002. 512 с.
3. Бескова И. А. Двунправленность причинно-следственных связей (модель, в которой следствие может предшествовать причине) // Философский журнал, 2008. №1. С. 77-89.
4. Битюцкая Е. В., Базаров Т. Ю. Особенности восприятия жизненных событий людьми с разными предпочитаемыми стилями реагирования на изменения // Вопросы психологии, 2019, №3. С. 94–106.
5. Галой Н. Ю. Событийность как психологический механизм формирования selfskills // в сборнике: Дети. Общество. Будущее. сборник научных статей по материалам III Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века». Москва, 2020. С. 35–37.
6. Галой Н. Ю. Событийность как психологический механизм формирования универсальных компетенций будущих педагогов // в сборнике: Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы. Сборник материалов Всероссийской научной конференции. Отв. редактор А.В. Карпов, 2020. С. 349–353.
7. Головей Л. А., Данилова Ю. Ю. Соотношение жизненных событий, доверия к себе и удовлетворенности жизнью у подростков в разных ситуациях развития // Петербургский психологический журнал, 2017. Выпуск №20. С. 15–42.
8. Драпак Е. В., Москаленко Н. В. Роль событий в профессиональном становлении психолога консультанта // II Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Федора Ефимовича Василюка: сборник материалов [электронное издание] / под ред. Е. В. Букиной, В. А. Земцовой. М.: ФБГНУ «Психологический институт РАО», 2020. С. 86-89. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44127631_46976907.pdf (дата обращения: 07.11.2021).
9. Знаков В. В. Психология возможного: Новое направление исследований понимания. Москва: Институт психологии РАН, 2020. 257 с.
10. Карпинский К. В. Психология жизненного пути личности: учебное пособие. Гродно: ГрГУ, 2002. 167 с.
11. Кашапов М. М. Акмеология: учебное пособие. Ярославль: Ярославль: ЯрГУ, 2011. 112 с.
12. Кашапов М. М. Динамическое моделирование как средство метакогнитивной регуляции профессиональной деятельности // Материалы региональной научно-методической Интернет-конференции «Высшая школа на современном этапе: проблемы преподавания и обучения» (май-июнь 2014 года) / под ред. И. А. Иродовой, А. П. Чернявской. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. С. 51-57.
13. Кашапов М. М. Особенности сопровождения творческого мышления психолога (на довузовском, вузовском и послевузовском этапах) // Сибирский психологический журнал. №22. Томск, 2005. С. 135–140.
14. Кашапов М. М. О событийности как психологическом механизме творческого профессионального мышления. URL: http://yspu.org/images/9/9d/%D0%9A%D0%B0%D1%88%D0%B0%D0%BF%D0%BE%D0%B2_%D0%9C.%D0%9C.pdf (дата обращения: 04.11.2021).
15. Кашапов М. М. Понимание ресурсности в контексте профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии, 2020. №11. С. 116–130.
16. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления. Автореф. ... дисс. докт. психол. наук. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2000. 48 с.
17. Кашапов М. М. Роль метода динамического моделирования в установлении механизмов функционирования конструктивной событийности // Психология XXI столетия. // Сб. по материалам ежегодного Международного Конгресса «Психология XXI столетия» (Ярославль, 15-17 мая 2015) / Под ред. В. В. Козлова. Ярославль: ЯрГУ, МАПН, 2015. С. 128–131.
18. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал, 2020. Т. 41. №3. С. 43–52.
19. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Надситуативность мышления как ресурс реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации психологов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. Т. 26. С. 63–76.

20. Кашапов М. М. Событийность как импульс актуализации творческого потенциала профессионала // Карминские чтения: материалы Всероссийской научной конференции, 15-17 ноября. 2011. Санкт-Петербург: ПГУПС, 2011. С. 241–247. URL: <http://psypgups.ru/publications/karmin2011.pdf> (дата обращения: 04.11.2021).
21. Кашапов М.М. Событийность мышления в контексте метода динамического моделирования // Методология современной психологии. Вып. 4. / Сб. под ред. В. В. Козлова, А. В. Карпова, В. Ф. Петренко. Москва–Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2014. С. 61–69.
22. Кашапов М. М., Филатова Ю. С., Кашапов А. С. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта. Ярославль: ООО «Издательско-полиграфический комплекс «Индиго», 2018. 392 с.
23. Клементьева М. В. Структурно-функциональная модель представления о событии жизни // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки, 2010. Вып.2. С. 294–304.
24. Ключева Н. В., Москаленко Н. В. значение личной истории для профессиональной деятельности психолога-консультанта // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции, 2015. С. 263-266.
25. Малый академический словарь русского языка. В 4 т. Т 4. / под ред. А. П. Евгеньевой. Москва: Рус. Яз., 1999. 173 с.
26. Мелик-Пашаев А. А. Понятие одаренности и основные подходы к изучению проблемы // Проблемы одаренности в контексте устойчивого развития природы и общества / Отв. ред. М. В. Наянова. Самара: ООО «Офорт» ГБОУ ВПО «Самарская государственная областная академия (Наяновой)», 2014. С. 69-79.
27. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М. М. Кашапова. Ярославль: ЯрГУ, 2012. 428 с.
28. Нуркова В. В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. М., 2000. 320 с.
29. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. Москва: Азбуковник, 1999. 944 с.
30. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Издательство Ленинградского университета, 1968. 341 с.
31. Тарабрина Н. В., Харламенкова Н. Е., Быховец Ю.В., Мустафина Л. Ш., Ворона О. А., Казымова Н. Н., Дымова Е. Н., Шаталова Н. Е. Посттравматический стресс и картина травматических событий в разные периоды взрослости // Психологический журнал. 2016. Т. 37. №6. С. 82–96.
32. Хронология действий ВОЗ по борьбе с COVID-19 / Всемирная организация здравоохранения. 2020. URL: <https://www.who.int/ru/news/item/29-06-2020-covid-timeline> (дата обращения: 02.11.2021).
33. Чумаков М. В., Хвостова С. А. Эмоционально-волевая регуляция в контексте безопасности социального взаимодействия. Курган: Курганский государственный университет, 2018. 149 с.
34. Buhler Ch. Bieg zycia ludzkiego. Warszawa: PWN, 1999. 393 s.

Сознание, самосознание, субъектность

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

Аннотация. В статье сделана попытка анализа соотношения индивидуального сознания, самосознания и субъектности. Вводится понятие индивидуального свободного сознания как аналога юнгианской Самости, атмана индуизма веданты, души, буддийской алая виджняни.

Ключевые слова: сознание, самосознание, субъектность, личность, материальное, социальное, духовное.

Еще Л. С. Выготский отмечал, что изучать сознание возможным станет лишь тогда, когда мы начнем рассматривать его как рядовое психологическое явление, не более выдающееся, чем восприятие или память [2]. Мы не можем согласиться с этой точки зрения, т.к. считаем сознание центральным моментом всей организации психики.

Конечно, следует признать, что «все мы родом из детства» и в том числе психологи. Влияние марксизма-ленинизма на научное мышление психологов в понимании сознания было радикальным и однозначным. Вершина научного определения сознания с 70-ых годов «как особого свойства высокоорганизованной материи (нервной системы, мозга), как высшей формы психики, социально обусловленного продукта, субъективного отражения объективной реальности» было отражением философии и идеологии диалектического материализма и вроде бы эта «вершина» не касалась психологического содержания сознания. Одновременно именно это определение оставалось краеугольным философским и идеологическим кредо советской психологии и психологам можно было снова и снова подтверждать его правильность, добавляя оттенки и нюансы. Странным образом, это «истинное и единственно верное» определение сознания остается внутренним убеждением и сегодня для многих ученых-психологов.

Продолжая цитату из «Маленького принца» «Все взрослые сначала были детьми, только мало кто из них об этом помнит...», следует заметить, что в нашем случае взрослые никак не могут забыть свое детство и замечание Антуана де Сент-Экзюпери не относится к уже очень взрослым психологам, ценности материалистического мировоззрения которых сформировались еще в 70-ые годы.

После крупной монографии А. В. Карпова «Психология сознания», которая была признана Президиумом Российского психологического общества лучшей книгой года в 2011 г. В Российской психологии, едва ли можно что-то добавить в теоретическую разработку проблемы сознания. С позиций разработанного А. В. Карповым методологического принципа метасистемного подхода существенное развитие получила фундаментальная общепсихологическая проблема сознания. В монографии представлены результаты методологических, теоретических и экспериментальных исследований комплекса ключевых вопросов фундаментальной общепсихологической проблемы сознания. Все они осуществлены на основе предложенного и развитого в книге нового – метасистемного подхода как методологического принципа психологических исследований. Проблема сознания раскрывается в совокупности основных гносеологических планов – онтологическом, структурном, функциональном, генетическом и интегративном. В каждом из них установлен комплекс новых результатов и закономерностей, объясняющих основные аспекты организации сознания. В онтологическом плане обосновано положение, согласно которому сознание является представителем особого – качественно специфического, уникального и не описанного до настоящего времени класса систем – систем со «встроенным» метасистемным уровнем. В структурном плане доказано, что сознание организовано на основе уровневого принципа и обеспечивается целостной иерархией пяти базовых уровней, выявленных и раскрытых в данном исследовании. В функциональном плане выявлены и проинтерпретированы основные принципы функциональной организации сознания и доказано, что в его основе лежит особый тип системности – временная системность, а также механизм взаимобратимого перевода двух базовых форм репрезентации знаний в психике – осознаваемой и метасознательной. В генетическом плане впервые предложено решение проблемы определения общего типа развития сознания и доказано, что им выступает новый тип генезиса – метасистемогенез. В интегративном плане раскрыты основные категории качеств, образующих качественную определенность сознания и лежащие в основе его базовых атрибутов. Тем самым сознание раскрывается в целостной совокупности основных категорий его зако-

номерностей – онтологических, структурных, функциональных, генетических интегративных. на основе их установления и синтеза предпринята попытка разработки основ обобщающей психологической концепции сознания [4].

В интегративной психологии сознание рассматривается как психическое явление, способное к самодетерминации, саморегуляции и саморазвитию, как форма и условие существования любого знания и опыта [6].

Предметом нашей статьи является индивидуальное сознание как психическое явление. В отечественной и зарубежной психологии выделяются различные сферы и формы индивидуального сознания: бессознательное, подсознание, самость (осознание самобытия), миросознание, самосознание, надсознание, сверхсознание. Сама дифференциация на 7 форм индивидуального сознания не добавляет определенности в понимании основного предмета психологии.

Сознание – активное, открытое, целостное, саморазвивающееся неструктурированное пространство энергии, способное наполнять внутреннюю и внешнюю реальность смыслом, отношением, переживанием и действием [19]. Сознание творит факт нашего существования, само бытие в мире человека в каждый момент жизни и одновременно как психическое явление характеризуются набором эмпирических характеристик, таких как объем, целостность, устойчивость, произвольность, надмодальность и др.

В этом аспекте наша точка зрения больше совпадает с мнением М. К. Мамардашвили [22]. По его определению, «сознание – это, прежде всего, сознание иного. Но не в таком смысле, что мы сознаем другой предмет, а в том смысле, что человек отстранен от привычного ему, обыденного мира, в котором он находится. В этот момент человек смотрит на него как бы глазами другого мира, и он начинает казаться ему непривычным, не само собой разумеющимся. Это и есть сознание как свидетельство. То есть <...>, во-первых, что есть сознание и, во-вторых, что термин «сознание» означает какую-то связь или соотношенность человека с иной реальностью поверх или через голову окружающей реальности. <...> Сознание – это выделенность, различенность. Так вот эта различенность имеет еще один весьма важный смысл с точки зрения сознания как свидетельства. В этом свидетельском сознании содержится, во-первых, что-то, что я сознаю или думаю или чувствую. <...> в этом смысле иметь сознание – значит иметь тавтологию: понимаем, потому что понимаем. Т.о., вводя понятие «сознание» как места соотношенности и связности того, что мы не можем соотнести естественным образом, мы только так и можем определить сознание. Эта связность есть то, что можно увидеть как бы только в некоем сдвиге. <...> Вводя сознание как дифференциал, как различение, я имел в виду, конечно, то, что сознание, о котором я говорю, есть онтологически ускоренное сознание, а не какая-нибудь субъективность. Наше мышление всегда есть оперирование нашим же собственным мышлением» [22, с. 3].

Сознание мы можем определить как способность к порождению многомерного мира человека, его усложнению в процессе филогенеза и онтогенеза. В этом заключается творчество сознания, его тенденция в порождении множественности.

Человеческое сознание входит в структуру мира (в сферу бытия человека), и объективированное бытие вливается во внутренний мир человека. Творчество сознания всегда является процессом сложных объективно-субъективных отношений между человеком, его состоянием и объектами реальности, как единство познания и преобразования.

Вне сомнения, реальность всегда субъективна и рождается из взаимодействия человека с определенными (предметной) средой на уровне когнитивном (познание, интроспекция, рефлексия), эмоциональном (вчувствование, олицетворение, анимация) и моторно-поведенческом (освоение мира и себя самого через двигательные действия) [9].

Творчество сознания, вне сомнения, имеет объективный характер в том смысле, что в нем проявляется реальный мир материальных, социальных и духовных явлений, задач, общественных потребностей и во многом творчество стимулируется, запускается социальным заказом.

Индивидуальное сознание в психологии субъектности связано с такими понятиями, как «субъект», «субъективность», которые близки по значению и имеют множество общих ассоциативных смысловых пространств, но не тождественны. Субъектом определяется личность, обладающий сознанием и волей, познающий и преобразующий окружающий мир. Понятие «субъективность» часто используется синонимом понятия «внутренний мир» и определяется, как нечто, относящееся к субъекту (всему его психологическому состоянию) и отвечающее его ценностям, склонностям, интересам, предпочтениям, мотивационной и потребностной структуре. Субъектность рассматривается и как специфика человеческого способа существования, и как активность, инициативность, преобразующие возможности человека, и как мотивационно-смысловая сфера человека и его психики. Исходной характеристикой субъектно-

сти является активность – способность сознательно, целенаправленно преобразовывать окружающую действительность. Активность субъекта существует как единство познавательной и ценностно-ориентированной деятельности. Субъектность является способом самостоятельного жизнетворчества, проявляет способность личности быть творцом собственной жизни и самого себя, осознанно направлять свою активность, быть ответственным за результаты своей деятельности [19].

Определяя сознание как активное, открытое, целостное, саморазвивающееся неструктурированное пространство энергии, способное наполнять внутреннюю и внешнюю реальность смыслом, отношением, переживанием, действием, мы считаем, что оно справедливо как для онтогенеза, так и филогенеза сознания, как для личности, так для малых, средних и глобальных социальных общностей [6, 7].

Как мы уже показали выше, в психологии существует множество пониманий сознания. Мы применяем слово понимание, т.к. все определения сознания не являются определениями по существу. на мой взгляд, в настоящий момент, если быть честным, мы еще не способны сколько-нибудь удовлетворительно это сделать в соответствии с логикой нашего мышления. Не потому, что логики не хватает или интеллекта, а в силу сложности и недоступности исследования самого предмета существующим научным инструментарием.

Сознание является открытым пространством пустотной энергии, обнаруживающей в личностно структурированных формах самосознания опыт индивидуальной биографии, рождения, а также безграничного поля сознания, трансцендирующего материю, пространство, время и линейную причинность. Осознание является интегрирующей открытой системой, позволяющей различные области психического объединять в целостные смысловые пространства [6, 7].

Само представление о сознании как о пространстве пустотной энергии требует дополнительных комментариев, так как в феноменальном уровне является понятным только для психологов, которые глубоко практиковали некоторые методы из духовных традиций или трансперсональной психологии [12, 16, 18].

Сознание нами понимается как свернутый информационный вакуум, высшее завершение развития, замыкание круга, восхождение к полноте, совершенству, красоте. Сознание трактуется нами как центральная психологическая категория, синтезирующая в себе объективное и субъективное, а на уровне индивидуального свободного сознания она признается нами как высшая степень возможной интегрированности, соотносимой с реальностью Универсума и одновременно с шуньятой, пустотностью, тотальной «ничтоностью». на этом уровне интегрированности снята логика субъект-объектной оппозиции. Для сознания, ставшего всем (или ничем), нет больше внеположного предмета. Опыт слияния с онтологической первоосновой аннулирует онтологическое значение субъект-объектной оппозиции. В сущностном выражении сознание в своей основе обладает не-двойственностью (адвайта в веданте) и переживается как трансцендентное недихотомичное (адвая) бытие. в буддизме это тело сознания обозначается как «незапятанный ум», зеркальная мудрость, изначальная мудрость, истинная реальность, совершенный безобъектный гносис (джняна), тело Будды, буддовость, дхармакая, локуттара-сознание, трансцендентальное сознание, благородный ум (арья-читта), свободное от кама, рупа и арупа сфер желаний [11, 13].

Близки рассуждения по характеру к буддийским концепциям А. Ю. Агафонова «Сознание – многофункциональный аппарат понимания, т.о. любые формы психической активности, начиная с сенсорного уровня, заканчивая мыслительной деятельностью и рефлексивными процедурами, следует трактовать как процессы смыслогенеза или понимания. Понятие «сознание» не является рядоположным эмпирическим понятиям «ощущение», «перцепция», «представление», «воспоминание» [1, с. 24] Все эти понятия фиксируют видовые отличия единого феномена сознания. Все, что происходит на линии актуального настоящего, то есть во время реализации сознанием отдельного акта понимания, происходит сознательно, даже если сам носитель сознания осознает не все. Сознание в предлагаемой А. Ю. Агафоновым трактовке не сводится к эффекту осознания, который сопровождается чувством непосредственной данности переживания или субъективной очевидности происходящего, а эффект осознания является лишь итоговым результатом работы сознания.

Он считает, что многочисленные экспериментальные данные, накопленные, прежде всего, в когнитивной психологии, позволяют утверждать о существовании латентного содержания сознания (содержания процессов осознания), которое не осознается, но, тем не менее, присутствует в сознании в актуальный момент времени и обуславливает конечный результат работы сознания. Приписывание смысла или акт понимания происходит даже в том случае, когда сам факт этого не осознается. Тем самым, процессы сознания можно дифференцировать на осознаваемые (содержанием которых является явленное содержание сознания) и неосознаваемые (латентное содержание сознания). Помимо латентного содержания сознанием не осознается также собственная работа понимания.

Сознанием осознается всегда что-то, но никогда то, как достигается осознание этого. Очевидно, что для достижения эффекта осознания требуется некоторое время, в течение которого сознанием осуществляется деятельность, подготавливающая интегральный эффект осознанного понимания. Прежде всего, необходима корреспонденция сознания и памяти (последняя, в аспекте сохранения информации, и есть собственно бессознательное), так как все эффекты понимания возможны только в контексте прошлого опыта.

Сознание должно выбрать из множества различных мнемических контекстов именно тот, в рамках которого будет происходить осознание. Для того чтобы понять (идентифицировать, опознать или каким-то образом интерпретировать значение стимула) сознанию нужно знать в рамках какого контекста памяти будет происходить осмысление, а узнать мнемический контекст возможно только при условии знания о том, что именно подлежит осмыслению). До стадии осознания сознание должно осуществлять выбор способа понимания исходя из специфики ситуации и релевантных контекстов памяти. Следовательно, должны существовать критерии выбора. Объяснение того, как сознание применяет эти критерии, есть, по сути, описание логики работы сознания [1].

Что касается исследования источника – сознания, то мы полностью солидарны с профессором Анатолием Викторовичем Карповым, основателем метасистемного подхода в исследовании сознания: «... метасознательные процессы, порождающие сознание, имеют место, то совершенно неясно (с точки зрения современного уровня развития психологии), каким образом их эксплицировать, а затем – изучить? Однако, тот факт, что это “совершенно неясно” сейчас не означает, что этого не будет ясно никогда. Если мы пока не можем их эксплицировать и изучить, то надо хотя бы понять, что они могут существовать (а в свете проведенного выше анализа – должны существовать с достаточно высокой степенью вероятности)» [4].

В таком понимании сознания возникает ощущение, что прикладная психология со всем методическим и психотехническим инструментарием, академическая психология со всеми исследовательскими методами не могут иметь реальной взаимосвязи с сознанием.

К великому сожалению, за последние 40 лет занятий психологией и многообразием психотехник не дали мне возможность переживания нирваны и познания тела Будды. Общение с самыми выдающимися психологами и духовными лидерами, не дали мне опыт встречи с человеком, который «остановил колесо дхармы» и пережил «изначальную мудрость».

В реальной жизни человек иной раз оглядывается из своего самосознания (манаса в буддизме, Эго-сознания, Я-концепции в психологии), только на следующий уровень сверхиндивидуального сознания («алая-виджняна» в буддизме) как отдельную самость или субстанциальную душу, которая и обозначена в греческой традиции «психеей» [11].

Буддийская алая-виджняна буквально переводится как «сознание-сокровищница». В соответствии с буддийской традицией алая-виджняна является пассивной потоковой «оболочкой», «вместилищем». Для удобства и понятности мы обозначили в 90-ые годы это пространство энергии «индивидуальным свободным сознанием» [7].

Само обозначение сознания пространством было аргументировано тем, что оно ограничено во времени и территориальной локализации на уровне индивидуальной личности. Прилагательное «свободное» (русское слово происходит, на наш взгляд, от древнеиндийского *svapati* (сам себе господин: «svo» – свой и «pati» – господин) полагает, что сознание само является определяющей причиной своей активности.

Если воспользоваться метафорой буддийской психологии, то в алая-виджняне «как зерна в мешке», покоятся «семена» (биджа). С точки зрения современного смыслового содержания, «семена» можно обозначить как информационные единицы, «энграммы», матрицы, кластеры, закладывающиеся в алая-виджняну с безначальных времен в процессе формирования психического опыта субъекта. Все воспринятое и пережитое субъектом попадает в «сознание-сокровищницу» и хранится в ней в виде «семян» опыта. В некоторый момент, определенный кармой существа, эти семена под воздействием присущей им, так называемой силы (индри), или энергии сознания в нашей терминологии, начинают «прорасти», то есть проецировать свои содержания вовне [13, 17].

То есть семена являются, с одной стороны, пассивным элементом алая-виджняны, с другой стороны – возможной потенциальностью многообразной активности, которая вызывается различными вызовами и контекстами жизни.

Индивидуальное свободное сознание может, на самом деле, проявлять свой пустотный характер (шуньяту) в состоянии покоя и пассивности – быть «свернутым информационным вакуумом». В этом отношении это напоминает аналоги «память без материальной основы» (von Foerster, 1965), «морфо-

генетические поля» Шелдрейка (Sheldrake, 1981) и понятие «пси поля» Ласло (Laszlo, 1993) [28]. Одновременно это пространство хранит в себе весь эволюционный опыт человека, память о тысячах и тысячах рождений. Вне всяких теорий реинкарнаций и представлений о бессмертной душе любая жизнь человека является вершиной развития жизни на земле во множественных формах, а его психика – вобравшем эволюционный опыт в свои внутренние возможности активности в бытии.

В таком осмыслении индивидуальное свободное сознание является глобальным эмпирическим субъектом, это она интроецирует все то, с чем человек отождествляется, то, что считается реальностью, и проявляется все это в силу присутствия потенциальности в системе свернутой информации.

Индивидуальное свободное сознание, таким образом, мы можем рассматривать как эволюционную память, систему установок, препозиций, которая «срабатывает» в каждый раз, когда формируется некоторая жизненная ситуация – свернутые матрицы информации активируются, начинают расти и оформляться в целостное самосознание, в уникальную личность, иногда превращаясь или в судьбу, или этап жизни...

Затем это жизненное переживание (то, что мы определяем как жизненный опыт личности – самосознание), интроецируется обратно в индивидуальное свободное сознание, и закладываются новые матрицы информации, и весь процесс повторяется. Смерть человека в этом смысле – простое сворачивание явного в неявный порядок информации, проявленной феноменологии существования человека в свернутую потенциальность. К сожалению, на сегодняшний момент мы не можем реально доказать эту гипотезу, так как многие выдающиеся исследователи сознания, которые уже умерли, никак не могут нам передать информацию о самом процессе сворачивания сознания в информационный вакуум. В этом отношении даже исследования группы нейропсихологов и психофизиологов из РАН, которые провели в последние годы подробный анализ процесса ниродхи буддийских монахов (осознанного перехода в смерть), смогли сделать только вывод о том, что у человека существует «тонкое сознание», которое не связано с активностью мозга и ЦНС, одновременно обладает энергией, чтобы препятствовать трупному разложению. С другой стороны, мы имеем множество самоотчетов о процессе «сворачивания самосознания в индивидуальное сознание» людей, переживших клиническую смерть, а также участников экспериментов с диссоциативными анестетиками.

В современной отечественной психологии самосознание понимается как относительно устойчивая, осознаваемая и переживаемая как неповторимая система представлений личности о самом себе, на основе которой строится взаимодействие с окружающим миром и другими людьми, к себе. Самосознание – это процесс и результат осознания человеком своего личного «Я» как автономной, сепарированной и противостоящей остальной действительности. Самосознание является экзистенциальной сущностью человека, интегрирующей его целостность, включающей осознание и оценку своих действий и их результатов, мыслей, чувств, моральных ценностей, мотивов поведения. Самосознание – целостная оценка самого себя и своего места в жизни, сохраняющая преемственность существования и развития личности, накопления жизненного опыта, сохранения относительной устойчивости человека в решении возникающих проблем, в преодолении жизненных трудностей и кризисных явлений. Самосознание выполняет функции самопознания, самооценивания и саморегуляции, в процессе которых человек осознаёт свои особенности, мысли, мотивы поведения, свою похожесть на других и своё отличие, организует собственное поведение. Итоговым продуктом самопознания является представление о себе или образ Я, самооценивание – самооценка и эмоционально-ценностное отношение к себе.

Структура самосознания включает в себя три взаимосвязанных компонента – когнитивный, эмоциональный и поведенческий, каждый из которых так или иначе влияет на реализацию функций самосознания, вносит свой вклад в его развитие. Самосознание в форме самопознания и самоотношения может влиять на развитие личности в целом.

В интегративной психологии феноменологически самосознание включает материальное, социальное, духовное измерения и детерминировано экспансивной, трансформационной, гомеостатической тенденциями, а также общей энергией самосознания – витальностью [6, 15].

Сложность исследования самосознания личности заключается в том, что в основном наука и практика психологии взаимодействует в предметном отношении с поверхностным слоем – демонстративным Эго в материальном, социальном и духовном выражении. Демонстративное Эго как способ самопрезентации личности мы можем анализировать по различным основаниям: по содержанию, стратегиям, целям, соотношению предъявляемого и реального образа «я», полноте его раскрытия, адекватности статусно-ролевой позиции, по мотивационной обусловленности, по возрастному соответствию, тендерной направленности, успешности соотношению различных самоидентичностей и др. [27]

Все эти аспекты являются не только своеобразными паттернами связи индивидуальной психики с окружающим миром и несут определенный личностный смысл, но и являются отражением глубинных интерперсональных и трансперсональных измерений [20, 25].

С другой стороны, как на уровне психодиагностики, так и реального взаимодействия в практической психологии, мы в основном имеем в предметной области именно демонстративное Эго как способ самопрезентации.

В своих предыдущих работах мы вычленили три уровня в структуре личности [6, 7, 10, 15, 20].

Мы знаем других как демонстрацию кого-то: в материальном, социальном и духовном. Демонстративное Эго решает базовую проблему адаптации в социуме и к конкретной группе, сообществу, страте, динамическим параметрам среды, являясь средством организации взаимодействия с другими людьми достижения своих целей.

Согласно концепции В. С. Мухиной, идентификация является центральным механизмом структурирования самосознания. Автор концепции понимает самосознание как универсальную, исторически сложившуюся и социально-обусловленную психологическую структуру, присущую каждому социализированному индивиду, состоящую из звеньев, которые составляют содержание ключевых переживаний личности и выступают внутренними факторами рефлексии, ее отношения к самой себе и окружающему миру. Согласно этой концепции, самосознание человека как личности содержит пять звеньев: 1 – идентификация с образом тела, именем и заменяющим его местоимением «Я», индивидуальная духовная сущность человека; 2 – притязание на признание; 3 – половая идентификация; 4 – психологическое время личности (индивидуальное прошлое, настоящее, будущее); 5 – социальное пространство личности (права и обязанности) [21].

Именно на уровне самосознания демонстративного Эго происходит предельная соотнесенность личности с социальной и биологической средой, формирование новых смыслообразующих концептов, изменение определенных поведенческих паттернов и создание новых, выработка коммуникативных навыков. Личностная психологическая задача – демонстрация и самоутверждение «Себя – для других». Насколько мы понимаем в самосознании часто именно «Эго – демонстративное» и является смыслообразующим, интегрирующим ядром активности личности [15].

В психологической литературе демонстративность часто ассоциируют с Масками или экзальтированностью, или лживостью.

На наш взгляд, в структуре самосознания «Эго – демонстративное» является регулятивным механизмом любой здоровой личности, т.к. создает «социальную кожу» личности, позволяющую сохранить ее целостность и адекватность, внутреннюю непротиворечивость. Формирование «Эго – демонстративного» рождает персональный уровень развития самосознания, когда появляется четкое Я как выделение себя из среды, биологической и социальной массы. Существует русское понятие парсуна – портрет. Именно «Эго – демонстративное» позволяет нарисовать этот портрет не только для других, но и для себя как часть самосознания и способ манифестации другим. Этот конструкт рождает, сопровождает и позволяет быть субъектности как таковой, отделенности, индивидуации, сепарации от внешней среды – материальной, социальной и духовной. Демонстративное Эго обеспечивает этап становления самосознания взрослой социальной личности и позволяет ее целостное функционирование и высокий уровень социально-психологической адаптации в обществе [27]. В современных условиях, когда преобладающим типом личности является личность с рыночной ориентацией, актуальность демонстративного Эго неимоверно возрастает. Следует признать, что сегодня в России мы становимся свидетелями становления нового типа рынка – рынка личностей, то есть в товар превращается сам человек, сама личность.

Личность при этом не теряет индивидуальные качества, но ей приходится тонко рефлексировать потребности социальных сообществ и демонстрировать качества, которые востребованы миром людей. В потребительском мире, ориентированном на обладание, на «иметь», личность всегда была предметом, объектом меновой стоимости. Но разве была другая правда в развитии социальных сообществ и их взаимодействии с личностью?

Любое социальное сообщество живет за счет утилизации энергии и способностей своих членов.

Любая личность живет за счет энергии сообщества, превращенной в деньги, товары, услуги. Для современного человека быть – значит создать, сформировать собственную личность, субъектность, выраженную индивидуальность, самостоятельно выстроить собственный образ, выделить Я из Мира, самоопределиться в себе, в социальной реализации, в Мире и в бытие. в этой ситуации наиболее универсальная и творчески насыщенная модель самосознания Демонстративного Эго может преуспевать, играя на заказ любую роль в динамичном обществе, и умение быстро переквалифицироваться

в рыночных условиях является не только признаком гибкости характера и способности к самосовершенствованию, но и важным качеством социальной адаптивности [15, 27].

Вне сомнения, Демонстративное Эго является системой масок, востребованных и диктуемых социумом и в соответствии с его правилами игры. Самопрезентация направлена одновременно на создание определенного впечатления и регуляцию собственного поведения. Я абсолютно уверен, что требование динамизма по отношению к Демонстративному Эго способствует развитию и обогащению самосознания играющего и внимающего игре в социальной реальности. При этом у личности ярко выраженный интерес экспансивного доминирования, который и является основой и стимулом для смены имиджа, «перерисовывания» парсуны, трансформации самосознания, обусловлена проявлением стремления к власти в межличностных отношениях. Хотим мы того или нет, но мы вынуждены признать, что успех человека в современных социальных условиях во многом зависит от гибкости демонстративного Эго, которая обеспечивается витальностью и выраженной трансформационной тенденцией [48, 53].

Реализация Демонстративного Эго приводит не только к тому, что мы кажемся другим – ношение маски приводит к тому, что мы становимся другим, изменяя свое внутреннее содержание самосознания. Таким образом, демонстративное Эго как самопрезентация является не только основной формой социального поведения и средством поддержания самооценки, но и базовым средством формирования самосознания и образа «Я» и самооценки, реализации мотивации достижения, самовыражения и самореализации.

Анализ показывает, что исследование самосознания и демонстративного Эго имеет не только глубокую научную ценность, но является чрезвычайно перспективным для современной практической психологии.

Индивидуальное свободное сознание находится в метапозиции по отношению к самосознанию и связано со способностью человека взглянуть на самосознание как бы со стороны, критически оценивая все формы активности и функционирования.

Самосознание личности выполняют тройственную функцию. Оно является:

- 1) источником новых матриц информации, наполняющим новым содержанием эмпирический субъект через коррелирующий с ним мир чувственно воспринимаемых объектов;
- 2) содержательной системой эмпирического субъекта и репрезентацией превращенных форм индивидуального свободного сознания;
- 3) каналами проекции латентного содержания информационных матриц вовне (в мир, жизнь, материальное и социальное пространство).

В информационных матрицах (биджу) интенционально заложена как тенденция (от лат. tendo – направляю, стремлюсь) остаточное впечатление, привычка, склонность к определенному поведению, эмоциональному реагированию, способу мышления внутри определенной модели мира, категориальной системы – как возможная реакция на стимульное поле ситуации. Таким образом, индивидуальное свободное сознание содержит не только информационные матрицы как потенциальное содержание реакции, но и тенденцию, напряжение (васану в буддийской психологии) к проецированию их вовне и силу (энергию), обеспечивающую возможность «распаковки». Таким образом, самосознание личности всегда интенционально предопределено информационными матрицами индивидуального свободного сознания, их направлением и энергией к опредмечиванию и конструированию мира в желании им обладать и наслаждаться, быть и чувствовать. Таким образом, сознание человека содержит в себе всю потенциальность бытия и является носителем и причиной его мыслей, чувств, желаний.

Что касается индивидуального свободного сознания, психеи, души, атмана, метасистемного сознания, алая-виджняни и др. (обозначений много тысяч на разных языках и в разных культурах), то даже в 21 веке мы не продвинулись к сожалению дальше буддийской модели. Она поражает своей красотой и простотой. Не зря в российской психологии через 2,5 тысячелетий мы имеем прямые аналоги буддийским текстам: «Сущностное Я похоже на семя, которое может вырасти в дерево. Являясь врожденным, сущностное Я может развиваться. Как семя, сущностное Я аккумулирует запас жизненной энергии. Эта энергия разряжается в спонтанной активности: в интересе, тяготении, различных «импульсах», в стремлении способностей к реализации» [3, с. 67].

Индивидуальное свободное сознание не знает ни верха ни низа, ни добра ни зла, прекрасно вмещает в себя психоаналитические Эго, супер-Эго, Ид с танатосом и эросом, все возможные комплексы и архетипы Юнга, расширенную картографию Грофа и спектр сознания Уилбера как простую проявленность потенциальности информационных матриц, которые имеют свою тенденцию и энергию для реализации.

Литература

1. Агафонов А. Ю. Будущее психологии сознания // Ежегодник РПО: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003 года: в 8-ми томах. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2003. Т. 1. С. 24–27.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии. Москва, 1982. С. 5–361.
3. Дерябо С. Д. Феномен субъективного восприятия природных объектов // Вопросы психологии. 2002. №1.
4. Карпов А. В. Психология сознания. Метасистемный подход. Москва: РАО, 2011. 1020 с.
5. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. Москва: Институт психологии РАН, 2004. 504 с.
6. Козлов В. В. Интегративная психология: Пути духовного поиска или освящение повседневности. Москва: Психотерапия, 2007. 528 с.
7. Козлов В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Москва: Институт психотерапии, 2005. 544 с.
8. Козлов В. В. Кукина М. В. Психология смерти. Москва: Институт консультирования и системных решений, 2016. 376 с.
9. Козлов В. В. Психология творчества. Свет, сумерки и темная ночь души. Москва: ГАЛА-издательство, 2008. 112 с.
10. Козлов В. В. Психология любви. Москва, 2016. 179 с.
11. Козлов В. В. Психология буддизма. Москва: Ин-т консультирования и системных решений, 2011. 187 с.
12. Козлов В. В. Трансперсональная психология. Измененные состояния сознания, околосмертные переживания, интуиция, психология духовности: учебное пособие. Москва: Сер. Психологическое образование, ЭКСМО, 2010. 510 с.
13. Козлов В. В. Психология буддизма. Четвертое колесо дхармы. Вологда: Древности Севера, 2016. 296 с.
14. Козлов В. В., Донченко И. А. Направленные визуализации: теория и метод. Запорожье: Кругозор, 2015. 253 с.
15. Козлов В. В., Донченко И. А. Психология успеха: жизнь с вершины. Запорожье: Статус, 2019. 144 с. (Психология для жизни).
16. Козлов В. В. Основы духовной психологии: высшие состояния пробуждения. Москва: МАПН, 2019. 328 с.
17. Козлов В. В. Психология дзен-буддизма. Москва: МАПН, 2019. 328 с.
18. Козлов В. В. Вечная психология. Москва: Институт консультирования и системных решений, 2021. 328 с.
19. Козлов В. В. Субъектность как интегративный феномен природы и культуры в человеке // Методология современной психологии, Ярославль, 15–17 мая 2016 года. Ярославль: Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 2015. С. 82–91.
20. Козлов, В. В. Методология интегративной психологии. Москва: МАПН, РПФ «Титул», 2021. 180 с.
21. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность: альтернативный взгляд, системный подход, инновационные аспекты. 6-е изд., испр. и доп. Москва: Нац. кн. центр, 2019. 1159 с.
22. Мамардашвили М. К. Проблема сознания и философское призвание // Доклад, сделанный в Институте философии АН СССР в декабре 1987 г.
23. Мазилев В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль: ЯГПУ, 2017. 419 с.
24. Налимов В. В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности: Москва: Прометей, 1989. 288 с.
25. Майков В. В., Козлов В. В. Трансперсональный проект: психология, антропология, духовные традиции. Том 2. Российский трансперсональный проект (3-е издание, исправленное и дополненное) Москва, 2007.
26. Петренко В. Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М.: Эксмо, 2013. 443 с.
27. Социальная психология: учебник / В. В. Козлов, С. А. Трифонова, Т. М. Панкратова, Л. А. Николаева. Москва: Юрайт, 2021. 501 с.
28. Hunt H.T. On the Nature of Consciousness: Cognitive, Phenomenological and Transpersonal Perspectives, 1995. 390 p.
29. Walsh R. N. Essential Spirituality, J. Willey, 1999.

Разработка невербального зонд-задания для загрузки управляющей функции торможения рабочей памяти

Н. Ю. Лазарева, А. В. Чистопольская, С. В. Анфалова, г. Ярославль, Российская Федерация

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ,
проект №20-013-00801А*

Аннотация. В статье описывается опыт разработки задания-зонда для загрузки управляющей функции торможения рабочей памяти. Задание-зонд – это параллельная задача, которая выполняется вместе с основной задачей. В наших исследованиях данный тип заданий применяется для отслеживания динамики процесса формирования фиксированности, а также для изучения когнитивных механизмов, задействованных в данном процессе. Традиционно для загрузки функции торможения используется тест Струпа, суть которого для испытуемого заключается в том, что ему необходимо оттормаживать автоматические процессы чтения слов и называть цвета, которыми написаны эти слова. Актуальность данной работы состоит в том, что применение классического варианта теста Струпа может приводить к интерференции при использовании его в качестве зонда для вербальных задач. Это создает необходимость разработки альтернативного варианта задания-зонда невербального формата. В ходе нашего исследования такие невербальные задания-зонды были разработаны и успешно апробированы.

Ключевые слова: вербальный тест Струпа, пространственный тест Струпа, n-back тест, задачи А. Лачинса, управляющие функции рабочей памяти, торможение.

В последнее время наблюдается бурный рост исследований роли управляющих функций (УФ) в процессе решения задач и проблем [2, 7, 8, 11]. Под УФ мы рассматриваем когнитивный конструкт, который обеспечивает контроль, регуляцию, программирование и планирование целенаправленной деятельности [4].

Ранее в нашем исследовании было показано, что УФ играют системообразующую роль при формировании эффекта серии (mental set) [1]. С одной стороны, УФ необходимы, для автоматизации схемы решения, с другой, для ее разрушения и дезавтоматизации. В данном исследовании эффект серии моделировался на адаптированной серии арифметических задач А. Лачинса [10]. Серия задач организована таким образом, что часть из них решается по определенному заданному сложному принципу, у испытуемого формируется установка, далее предъявляется по структуре схожая задача, которая решается более простым способом, и испытуемый испытывает трудности при решении формально более простой задачи. А. Лачинс совместно с Э. Лачинс разрабатывали различные виды серийных задач, но в широкий обиход вошли арифметические задачи на переливания [9], суть которых заключается в следующем – испытуемому предъявляется три кувшина с водой заданной емкости, путем переливания из одного в другой, необходимо получить заданное количество воды. Пример установочной задачи: «Даны три кувшина: 37, 24, 2 литров. Необходимо отмерить 9 литров?». Ответом будет являться следующее решение: 37-24-2-2. Таким образом, эффект серии заключается в том, что у испытуемого после решения серии однотипных задач формируется установка на определенный способ решения и при столкновении с новой задачей, он использует его, несмотря на то, что есть более оптимальный способ.

В исследовании Н. Ю. Лазаревой и И. Ю. Владимирова [1] для изучения когнитивных механизмов формирования серии использовался метод когнитивного мониторинга [3]. В ходе мониторинга испытуемым во время решения основной задачи, в данном случае, задачи А. Лачинса, необходимо было параллельно выполнять задание-зонд. Задания были достаточно простыми, включали в себя выбор из двух альтернатив. При выборе варианта 1 необходимо было нажимать клавишу вправо, при выборе варианта 2 – клавишу влево. Время и точность выполнения задания являлись показателем требований основной задачи к емкости и вовлечению загружаемых структур рабочей памяти и управляющих функций. Важной исследовательской задачей при использовании такой методической процедуры является подбор зондовых заданий, поскольку имеется вероятность получения результатов, включающих влия-

ние побочных переменных. Задания-зонды должны быть уравнены по сложности, включать одинаковое количество возможных вариантов ответа, а также не вызывать интерференцию с основной задачей.

В дальнейшем планируется уточнение полученных ранее результатов, в соответствии с моделью управляющих функций А. Мияке и коллег [13]. Данная модель на данный момент является наиболее разработанной и включает три управляющие функции: переключение, обновление, торможение. Функция переключения (Shifting) заключается в возможности переключаться между задачами или ментальными установками. Сюда могут быть включены процессы, объединенные общим термином переключение внимания («attention switching»), и более узким термином переключение внимания между задачами («task switching»). Функция обновления (Updating) требует постоянной оценки входящей информации на актуальность для поставленной задачи, и постоянную замену старой, не актуальной информации на новую, более релевантную задаче. Суть функции обновления заключается в необходимости активно манипулировать информацией в рабочей памяти, а не пассивно ее хранить. Функция торможения (Inhibition) проявляется в сознательном подавлении доминантных, автоматических ответов в ситуациях, когда это необходимо.

В будущих исследованиях мы планируем уточнить вклад отдельных функций при формировании эффекта серии. На данном этапе актуальной исследовательской *методической задачей* для нас является разработка заданий-зондов для загрузки отдельных управляющих функций.

Стоит отметить, что в исследовании А. Мияке и коллег приведен обзор задач, которые позволяют загружать преимущественно отдельно функцию каждого типа. Для загрузки функции переключения используется, например, задания на локальное-глобальное внимание (local-global task), где необходимо переключение между ментальными наборами. В этих заданиях испытуемого просят определить глобальные или локальные характеристики стимула. Испытуемые видят большой объект, состоящий из более мелких, им нужно реагировать либо на глобальную характеристику (большой объект), либо на локальную (меньшие объекты, составляющие более крупный объект), игнорируя при нерелевантную информацию. Функция обновления загружается, например, с помощью n-back теста. В этом задании испытуемому непрерывно предъявляются образы, например буквы, цифры или фигуры. Испытуемый должен определить встречался ли актуальный образ (например, цифра) 1,2,3 или n- позиций назад. Для выполнения этого задания необходимо все время сличать старую и актуальную информацию, и обновлять данные в рабочей памяти. Функция подавления загружается при решении теста Струпа (Stroop test). В этом задании испытуемому предъявляются слова, обозначающие цвета. При этом сами слова также написаны цветными чернилами. Задача испытуемого игнорировать написанные названия цветов, называя цвет чернил, которыми написаны слова. В данном случае происходит торможение автоматизированного процесса чтения вслух.

Как уже упоминалось, в качестве основной задачи в исследовании механизмов формирования фиксированности выступают задачи Лачинса, которые имеют преимущественно вербальный формат репрезентации. Это накладывает требования к подбору зондовых заданий. В частности, при исследовании различных функций управляющих функций, которые будут загружаться зондовыми заданиями, задания-зонды должны быть одинаковы по сложности и формату репрезентации. Предполагается, что преимущественно задания-зонды, загружающие функции переключения и обновления будут в пространственном формате репрезентации. Задание-зонд, направленное на загрузку функции торможения, представленное в виде теста Струпа в вербальном формате. Разноформатность заданий-зондов вызывает вопросы к процедуре исследования, повышая вероятность появления побочных эффектов. В частности, при использовании вербального задания-зонда возникает вероятность интерференции и перегрузки фонологической петли рабочей памяти, что, скорее всего, скажется на результатах выполнения зонда.

В связи с этим кажется необходимым разработку пространственного аналога теста Струпа, выполняющего загрузку функции торможения и не интерферирующего с основными задачами Лачинса.

Метод

Общая гипотеза: пространственный вариант задания теста Струпа будет загружать функцию «торможения» также эффективно, как и классический вербальный вариант данного задания.

Частные гипотезы:

1. Разработанный пространственный вариант теста Струпа будет коррелировать с классическим вербальным тестом Струпа.

2. Разработанный пространственный вариант теста Струпа не будет коррелировать с зондом n-back, загружающим функцию обновления.

3. Разработанный простой пространственный вариант теста Струпа будет коррелировать с более простым вариантом классического вербального теста Струпа.

4. Разработанный сложный пространственный вариант теста Струпа будет коррелировать с более сложным вариантом классического вербального теста Струпа.

Переменные

Независимая переменная:

– тип зонда: пространственный Струп тест, вербальный Струп тест, n-back тест;

– уровень сложности зонда: простой пространственный Струп тест; сложный пространственный Струп тест.

Зависимая переменная:

– время решения;

– правильность решения (показатель кол-во ошибок/общее число проб).

Выборка: в исследовании приняло участие 34 человека ($M=21,5$; $Med=20$; $\sigma=4,7$), 12 мужчин и 22 женщины.

Аппаратное обеспечение: исследование проходило с использованием скриптов PsychoPy3 версии 3.2.4 на ПК с диагональю экрана 15.6".

Процедура

Нашей целью была апробация разработанного альтернативного метода загрузки функции торможения рабочей памяти невербальными, пространственными зондами.

В качестве таких зондов были разработаны пространственные невербальные аналоги вербального теста Струпа, провоцирующие необходимость подавлять первичный автоматизированный ответ. Стимулы представляли собой набор объектов – стрелок, на которые необходимо было реагировать определенным способом. Варьировался уровень сложности задания, который задавался количеством признаков, которые необходимо было учитывать при реакции на предъявляемые зрительные стимулы в ходе выполнения задания.

В простом задании-зонде пространственного теста Струпа необходимо было игнорировать положение стрелки на экране, определяя только направление стрелки. Испытуемый должен был нажать на клавишу, совпадающую с направлением стрелки. Если стрелка показывает вправо, находясь при этом в левой части экрана, корректным ответом здесь будет нажатие клавиши вправо. В данном случае оттормаживается автоматическая реакция рецептивного характера – пространственная локализация объекта.

В сложном задании-зонде пространственного теста Струпа необходимо оттормаживать автоматическую реакцию на направление самой стрелки, представленной на экране и нажимать на клавишу, противоположную направлению стрелки. Например, если стрелка на экране показывает вправо, то корректным ответом будет нажатие клавиши влево. При этом стрелки могут появляться в любой части экрана, что является дополнительным признаком для подавления при автоматическом ответе, кроме того, уменьшает вероятность научения испытуемого и автоматизации при выполнении экспериментального задания.

Поскольку для апробации и проверки внешней валидности предлагаемых нами зондов на загрузку функции торможения необходимо сравнить их с классическим традиционно применяемым заданием на загрузку этой функции, мы использовали вербальный тест Струпа. на экране появлялись окрашенные в разные цвета слова, необходимо было определять цвет, которым окрашено слово. Если слово было окрашено в красный или желтый необходимо было нажать стрелочку вправо, если в зеленый или синий – влево.

Кроме того, важно для проверки возможности загрузки функции торможения разработанными зондами показать также, что они загружают преимущественно функции торможения, а не какие-либо иные, показать их специфичность. Для этого мы использовали *n-back тест*, который традиционно предназначен для загрузки функции обновления рабочей памяти. Он заключался в необходимости сравнения появляющейся геометрической фигуры с предыдущей. Если фигуры одинаковы, испытуемый должен был нажать клавишу вправо, если разные – клавишу влево.

Таким образом, каждый испытуемый выполнял 4 задания-зонда: вербальный тест Струпа, простой пространственный тест Струпа, сложный пространственный тест Струпа, n-back тест.

Полученные результаты

Статистический анализ проводился с помощью критерия ранговой корреляции Ч. Спирмена.

1) Среднее время выполнения простого пространственного теста Струпа=0,51 с.; среднее время выполнения сложного пространственного теста Струпа=0,71 с.; среднее время выполнения задания вербального теста Струпа =0,76 с.; среднее время выполнения n-back теста составило 1,14 с.

2) Обнаружены значимые корреляции по времени выполнения простого и сложного пространственного теста Струпа, $r=0,79$, $p<0,05$.

3) Обнаружены значимые корреляции по времени выполнения простого пространственного теста Струпа с вербальным заданием Струпа, $r=0,477$, $p<0,05$.

4) Обнаружена значимая корреляция по количеству ошибок (по показателю кол-во ошибок/общее число проб) в выполнении простого пространственного теста Струпа с вербальным заданием Струпа, $r=0,583$, $p<0,01$.

5) Получена значимая корреляция по времени выполнения сложного пространственного теста Струпа с вербальным заданием Струпа, $r=0,612$, $p<0,01$.

6) Значимых корреляций выполнения зондов различных типов, загружающих функцию торможения, с выполнением n-back теста, загружающего функцию обновления, не обнаружено.

Обсуждение полученных результатов

Корреляции по времени выполнения простого и сложного пространственного теста Струпа, вероятно, говорят о том, что эти задания, несмотря на различную сложность, воздействуют на общие механизмы торможения. Разработанные пространственные тесты Струпа различались по количеству подавляемых признаков при реагировании на стимул, а также степени автоматизированности подавляемого ответа. Сложный пространственный тест Струпа, по всей видимости, создает интерферирующий эффект между процессами обнаружения объекта в пространстве и восприятием объекта. Данное явление ранее показали С. Хилберт [6] и Б.В. Уайт [15].

Корреляция в эффективности выполнения (время, ошибки) пространственного теста Струпа разной сложности с вербальным заданием Струпа, может говорить о том, что, несмотря на различный формат репрезентации задания (вербальный и пространственный), они задействуют единые механизмы подавления, функции торможения рабочей памяти. Таким образом, оба разработанных пространственных теста Струпа формально включают необходимость одновременно соблюдать условия, при этом проявляя одну и ту же моторную активность (нажатие клавиш «влево» или «вправо»). Этот результат дает основание предполагать, что разработанный вариант зонда представляет собой альтернативу классическому вербальному Струп тесту и внешняя валидность его подтверждена.

Общая идея этих заданий предполагает конкуренцию признаков, возникающей на стадии выбора ответа, поскольку использовалось несколько условий, которые необходимо соблюдать при выполнении задания, а их обработка происходит параллельно. Для каждого признака происходит активация своего кода ответа [5, 12, 14, 16]. Человеку требуется время на подавление нерелевантного ответа на стадии выбора ответа, что создает эффект торможения.

Важным результатом для нас оказалось отсутствие корреляции всех вариантов теста Струпа на торможение автоматического ответа с результатами выполнения n-back теста, загружающего функцию обновления рабочей памяти. Этот результат позволяет нам говорить о специфичности разработанных нами заданий на функцию торможения и их внутреннюю гомогенность относительно заданий на загрузку других управляющих функций.

Выводы

Таким образом, разработанные нами пространственные невербальные тесты Струпа могут стать заданиями-зондами для исследования роли функции торможения при решении вербальных задач. Данная методическая разработка в дальнейших исследованиях по изучению роли управляющих функций в различных когнитивных процессах с использованием метода когнитивного мониторинга позволит избежать влияния совпадения форматов репрезентаций основного и вторичного заданий, которое может привести к интерференции. При этом, согласно полученным результатам, нагрузка на функцию торможения рабочей памяти при применении пространственного теста Струпа будет сопоставима

с нагрузкой на функцию торможения рабочей памяти от классического вербального варианта теста Струпа. Для дальнейших исследований мы будем использовать вариант «Сложный вариант зонд-задания пространственного теста Струпа», поскольку по времени решения он в наибольшей степени соотносится с вербальным тестом Струпа.

Литература

1. Владимиров И. Ю., Карпов А. В., Лазарева Н. Ю. Роль управляющего контроля и подчиненных систем рабочей памяти в формировании эффекта серии // Экспериментальная психология, 2018. Т. 11. №. 3. С. 36–50.
2. Владимиров И. Ю., Смирницкая А. В. Динамика и уровень загрузки управляющего контроля в процессе решения задач инсайтного типа: метод вызванных потенциалов // Теоретическая и экспериментальная психология. 2018. Т. 11. №. 2. С. 19–33.
3. Владимиров И. Ю., Коровкин С. Ю., Чистопольская А. В., Савинова А. Д. Мониторинг загрузки исполнительского контроля как метод фиксации микродинамики мыслительного процесса // Психология когнитивных процессов. Смоленск: Универсум, 2013. С. 18–22.
4. Мачинская Р. И. Управляющие системы мозга // Журнал высшей нервной деятельности, 2015. Т. 65. №1. С. 33–60.
5. Dyer F. N. The Stroop phenomenon and its use in the study of perceptual, cognitive, and response processes // Memory & Cognition, 1973. Vol. 1. No. 2. P. 106–120.
6. Hilbert K., Lueken U., Beesdo-Baum K. Neural structures, functioning and connectivity in Generalized Anxiety Disorder and interaction with neuroendocrine systems: a systematic review // Journal of affective disorders, 2014. Vol. 158. P. 114–126.
7. Korovkin S. et al. How working memory provides representational change during insight problem solving // Frontiers in psychology, 2018. Vol. 9. P. 1864.
8. Korovkin S. Yu., Savinova A. D. Controlled discovery: the executive functions in insight problem solving // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2019. Vol. 16. No. 1.
9. Luchins A. S., Luchins E. H. New experimental attempts at preventing mechanization in problem solving // The Journal of General Psychology, 1950. Vol. 42 (2). P. 279–297.
10. Luchins A. S. Mechanization in problem solving: the effect of Einstellung // Psychological monographs, Vol. 54 (6), 1942. P. 1–95.
11. Markina P. N., Vladimirov I. Yu. Executive function role on a stage of impasse in insight problem solving // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2019. Vol. 16. No. 3. P. 562–570.
12. Mishkin M., Ungerleider L. G., Macko K. A. Object vision and spatial vision: two cortical pathways // Trends in neurosciences, 1983. Vol. 6. P. 414–417.
13. Miyake A. et al. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis // Cognitive psychology, 2000. Vol. 41. No. 1. P. 49–100.
14. Posner M. I., Snyder C. R., Solso R. Attention and cognitive control // Cognitive psychology: Key readings, 2004. Vol. 205.
15. White B. W. Interference in identifying attributes and attribute names // Perception & Psychophysics. 1969. Vol. 6. No. 3. P. 166–168.
16. Wickens C. D., Sandry D. L., Vidulich M. Compatibility and resource competition between modalities of input, central processing, and output // Human factors, 1983. Vol. 25. No. 2. P. 227–248.

Динамика рискогенности социально-психологических условий, формирующих у подростков психологическую готовность к аддиктивному поведению

Т. А. Михайлова, Н. А. Русина, С. В. Швецова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлен анализ результатов исследования уровня рискогенности социально-психологических условий, формирующих у подростков психологическую готовность к аддиктивному поведению. Данное исследование проводится ежегодно с использованием обязательной для образовательных организаций всех субъектов Российской Федерации Единой методики социально-психологического тестирования. Рассмотрены данные за три последних года (2019–2021 гг.), полученные в рамках сплошного исследования школьников и студентов организаций среднего профессионального образования Ярославской области. Проанализирована динамика эмоционального отношения к наркотикам и своему «Я», а также особенностей социально-психологических факторов, выявляющих степень и причины риска вовлечения подростка в наркопотребление. Полученные данные могут быть использованы при организации профилактической работы с подростками.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, вовлечение в наркопотребление, тестирование, рискогенность, социально-психологические условия, психологическая готовность, семантический дифференциал.

В течение последних трех лет во всех общеобразовательных организациях и организациях среднего профессионального образования Ярославской области проводятся исследования уровня рискогенности социально-психологических условий, формирующих у подростков психологическую готовность к аддиктивному поведению.

В 2019 году в исследовании принимали участие 57106 человека из 379 образовательных организаций, в 2020 году – 61998 человек (375 организаций), в 2021 году – 67146 человек (374 организации).

Исследование проводилось с использованием Единой методики социально-психологического тестирования (ЕМ СПТ), рекомендованной Министерством просвещения Российской Федерации.

Одновременно с ЕМ СПТ проводилась методика, направленная на выявление подростков, склонных к наркотизации, методом семантического дифференциала, разработанной в Институте Специальной педагогики и психологии (г. Санкт-Петербург), психологами А. В. Ивановым и С. В. Ивановой, 2003 год. Эта методика представляла «региональный компонент» федерального мониторинга, введенный департаментом образования Ярославской области с целью определения направлений профилактической работы с обучающимися как в регионе в целом, так и в каждой отдельной образовательной организации. В данной статье будут рассмотрены результаты именно «регионального компонента» проведенного исследования.

В методике, направленной на выявление подростков, склонных к наркотизации, методом семантического дифференциала, в качестве изучаемых понятий используются понятия «Наркотик» и «Я», т.к. из научных исследований известно, что зависимое поведение в форме аддиктивного формируется при низкой самооценке и слабой Я-концепции. Одна из форм такого поведения – злоупотребление наркотиками.

Специфика метода семантического дифференциала (СД), предложенного Ч. Осгудом в 1952 году заключается в том, что в качестве признаков служат антонимичные прилагательные, которые описывают простейшие, первичные формы восприятия и эмоций: «холодный – горячий», «тупой – острый» и т. д. Предполагается, что человек способен оценить изучаемый объект, соотнося интенсивность внутреннего переживания с заданной оценочной шкалой. Каждая шкала имеет 7 делений, которые фиксируют различные степени данного качества объекта. Данная методика является проективной, в ней не так очевидны социально одобряемые или неодобряемые ответы, поэтому результаты, полученные с её помощью, являются хорошим подспорьем при анализе каждой конкретной ситуации и всей картины в целом.

Ч. Осгуд и его последователи искали универсальные факторы, общие как для людей разных культур, так и для любых измеряемых объектов. Подобных факторов было обнаружено три – «оценка» (Е), «сила» (Р) и «активность» (А). При оценке респондентами какого-либо объекта по шкалам семантического дифференциала выявляется своеобразие эмоциональных оценок, присущее каждому индивиду, то есть информация с аффективного уровня.

Данная методика включает в себя не только шкалы семантического дифференциала, но и ряд вопросов, позволяющих сделать вывод о степени и причинах риска вовлечения подростка в наркопотребление. Вопросы методики в 2019 году были адаптированы сотрудниками Центра оценки и контроля качества образования к неанонимной (конфиденциальной) форме проведения опроса. Анализ ответов обучающихся на эти вопросы позволяет более точно и эффективно выстроить профилактическую работу в образовательных организациях, в том числе с учетом возраста обучающихся.

На рисунке 1 приводится динамика отношения обучающихся к такому понятию, как наркотик, в сопоставлении с динамикой отношения к самому себе.

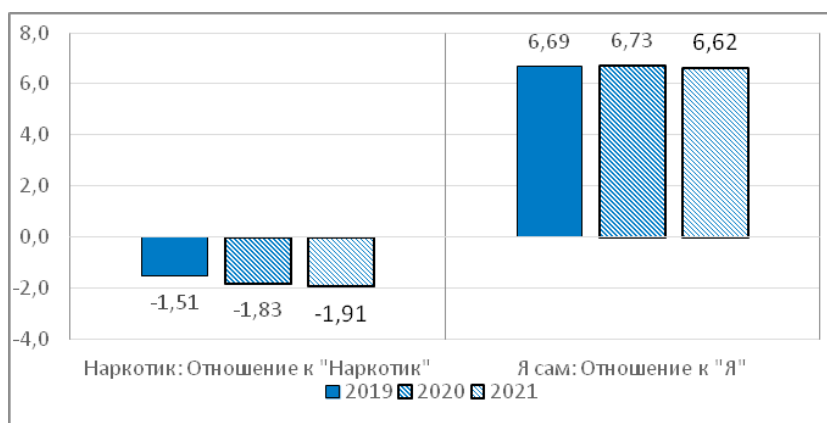


Рис. 1. Динамика средних значений отношения к наркотику и к себе

На диаграмме можно видеть, что отношение к наркотику на протяжении всех трех лет было негативным (минимально возможное значение – минус 36), а отношение к себе – положительным (максимально возможное значение – плюс 36).

Также следует отметить достаточно выраженную тенденцию к усилению отрицательного отношения к наркотикам ($F=42,49$; $p<0,001$), в то время как по отношению к себе выраженной тенденции не наблюдается.

Диаграммы на рисунке 2 позволяют сопоставить уровень и динамику отношения к наркотику и к себе у школьников и у студентов.

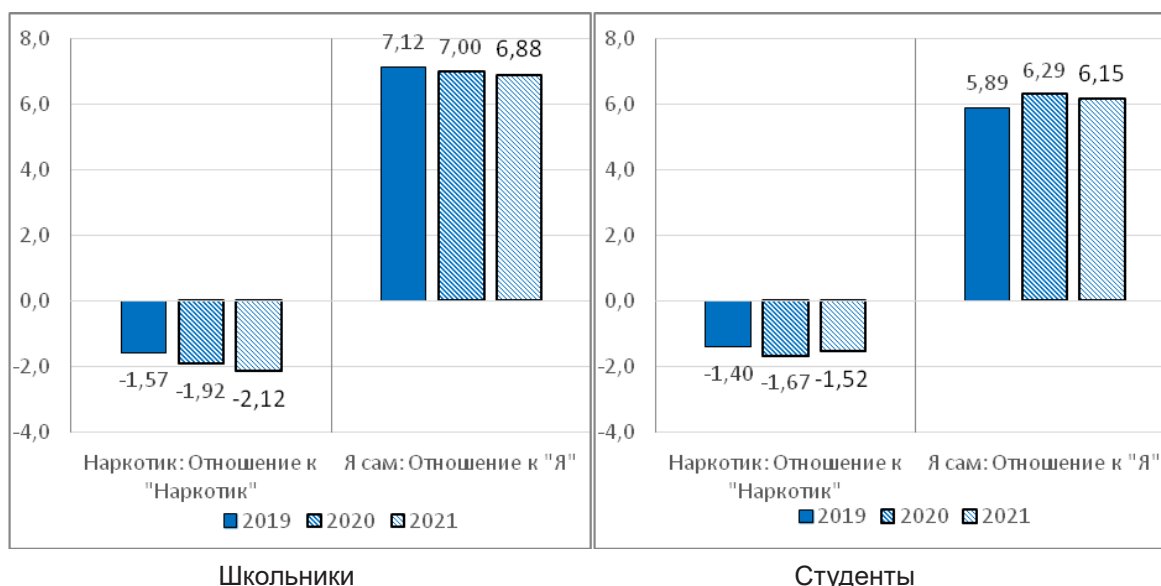


Рис.2. Динамика средних значений отношения к наркотику и к себе у школьников и студентов

Негативное отношение к наркотику у школьников более выражено, при этом динамика к более низким значениям хорошо прослеживается, в то время как у студентов оно менее негативно и не изменялось существенно от года к году. Мы связываем это с особенностями жизненной ситуации студентов: оказавшись в колледже, студенты начинают более активно проявлять свою самостоятельность, многие учатся вне дома, привычный контроль взрослых (родителей, учителей) значительно ослаблен, поэтому проявляется тенденция меньшего негативизма к наркотикам. Эту позицию можно обозначить как «можно попробовать», «никого ведь нет, «никто не контролирует». Кроме того, в социальном окружении может появляться больше знакомых, которые пробовали, делились опытом.

Отношение к себе у школьников более положительное, чем у студентов, однако от года к году заметно его снижение, в то время как у студентов такой тенденции не наблюдается.

Отрицательная динамика самооотношения у школьников и достаточно низкая у студентов может являться как результатом нормативных внутриличностных процессов (снижение удовлетворенности собой на фоне юношеского кризиса), так и результатом недостаточно эмпатийного и участливого отношения со стороны учителей/преподавателей, родителей, недостаточного внимания к успехам обучающегося, отсутствия системы поощрения достижений. Кроме того, у студентов невысокая оценка «Я» также может быть связана и со спецификой выбора профессионального пути, а именно: путь профессионализации через систему СПО довольно часто носит вынужденный характер (невозможность поступления в вуз), накапливаются нереализованные ожидания от формы и содержания обучения в техникуме/колледже, отсутствует быстрый положительный результат практикоориентированного обучения, менее позитивная среда общения. Все это настораживает, так как, согласно исследованиям в области психологии зависимого поведения, именно низкая оценка «Я» (непрятие себя) является главным фактором риска формирования зависимого поведения, в том числе – наркозависимости.

Для более глубокого понимания того, за счет чего происходит снижение отношения к себе у школьников, динамики данных показателей рассмотрим их составляющие: «оценку», «силу» и «активность».

На рисунке 3 представлена динамика оценки обучающимися наркотика и себя.

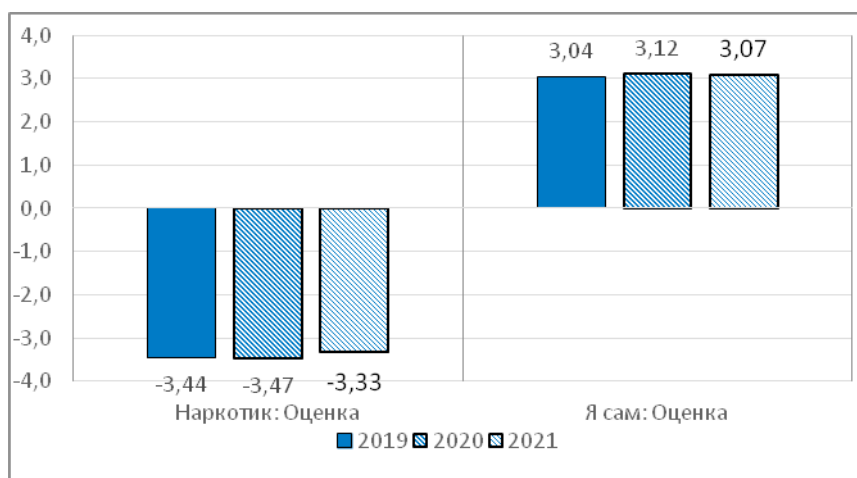


Рис.3. Динамика средних значений оценки наркотика и себя

Визуальный анализ динамики приведённых на диаграмме средних значений позволяет предположить, что за три года оценки существенно не менялись. Однако проверка на значимость различий между годами показывает статистически достоверное ослабление негативной оценки наркотика от 2020 года к 2021 году ($p < 0,001$), а также статистически достоверный рост самооценки от 2019 года к 2020 году ($p < 0,05$), которая в 2021 году практически вернулась к значению 2019 года.

Снижение негативности в эмоциональной оценке наркотика может рассматриваться как деструктивный фактор, который указывает на рост интереса и/или ослабление внутренних защитных барьеров личности. Возможно, в значительной степени это связано с общим ростом наркозависимости среди молодежи, расширением спектра доступных наркотиков, что в свою очередь увеличивает вероятность получения «положительных» откликов о приобретенном опыте употребления от друзей, приятелей и знакомых. В то время как традиционная пропаганда прямого отказа от наркотика вызывает у подрастающего поколения обратный эффект, так как воспринимается как раздражающая директива, нежелательное воспитательное воздействие.

Оценка «Я» может снижаться на фоне общего неблагополучия населения в связи с ковидными заболеваниями и ограничениями среди молодежи. Рост подсознательной тревоги, депрессии, панических атак у молодежи, которые сейчас наблюдаются, не могут не снижать эмоциональную оценку «Я».

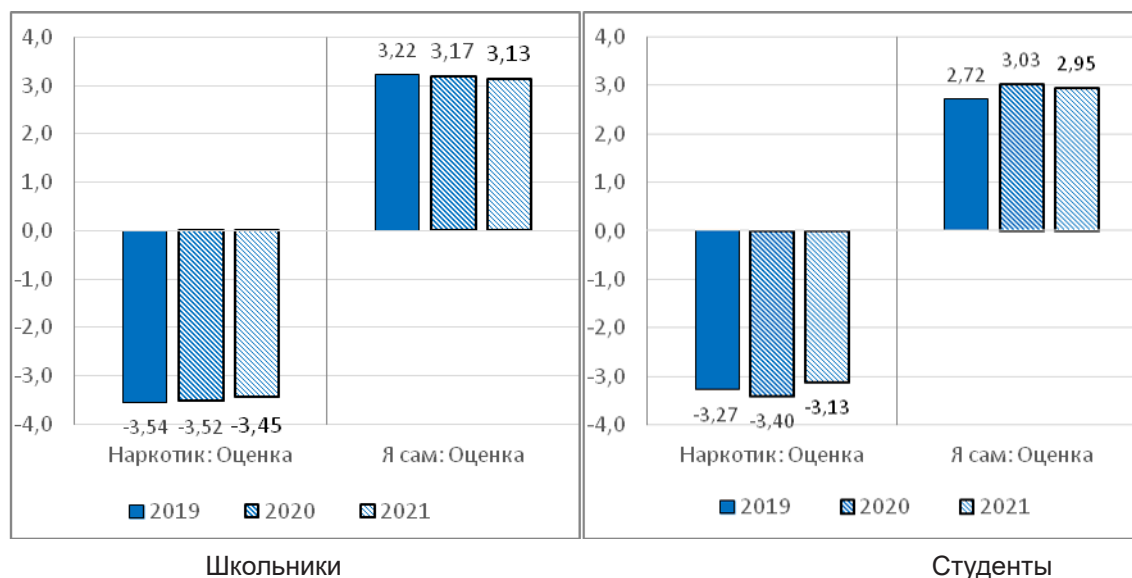


Рис.4. Динамика средних значений оценки наркотика и собственного Я у школьников и студентов

Как следует из приведенных на рисунке 4 результатов, уровень и динамика оценки как наркотика, так и себя самого, в школах и в СПО не сильно отличаются. Однако можно отметить в этом году некоторый скачок в сторону положительной оценки как у школьников, так и, более выраженный, у студентов.

Также можно отметить, что в 2019 году у студентов эмоциональная оценка наркотика у студентов была несколько выше, чем в последующих годах, а оценка собственного «Я» – существенно более низкая

В целом можно отметить следующую закономерность – чем ниже оценка собственного Я, тем выше оценка наркотика ($r=-0,21$; $p<0,001$), причем у студентов эта связь существенно сильнее, чем у школьников ($r=-0,26$; $p<0,001$ и $r=-0,17$; $p<0,001$).

Отсюда следует важный вывод о необходимости такой составляющей профилактики формирования зависимого поведения, как повышение самооценки подростков, поддержка любых, даже самых малых, их достижений, снижение конфликтных и фрустрационных ситуаций при обучении, исключение буллинга, моббинга, создание позитивной эмоциональной обстановки в коллективе, уважительного отношения, в особенности в организациях СПО.

На рисунке 5 представлена динамика силы наркотика и собственного Я.

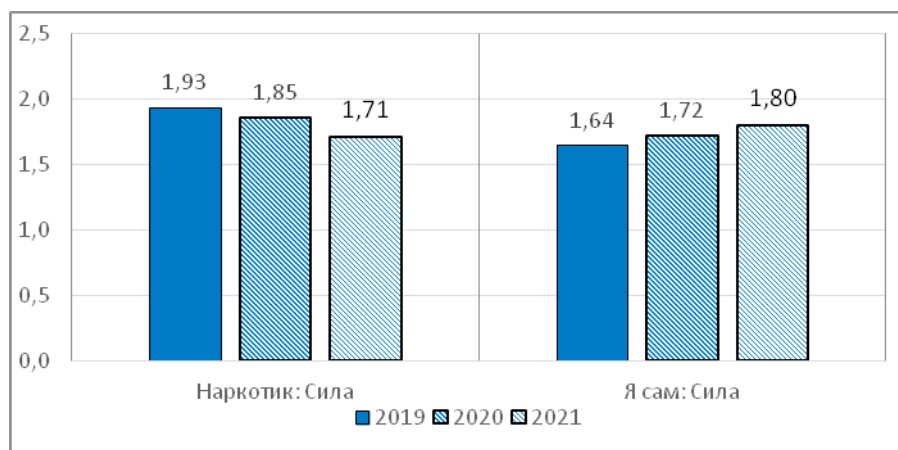


Рис.5. Динамика средних значений оценки наркотика и себя

На диаграмме четко прослеживается снижение силы наркотика и рост собственной силы ($p < 0,01$ и $p < 0,001$ для всех сравнений между годами). Обе эти тенденции являются благоприятными и могут свидетельствовать о том, что молодежь все больше понимает негативный исход для жизни, здоровья при употреблении наркотиков, осознавая при этом и необходимость опоры на свои собственные силы и ресурсы. Однако необходимо подчеркнуть, что позитивность данной тенденции сохраняется при соблюдении оптимального соотношения силы наркотика и своей силы. Так, недооценка силы наркотика при переоценке силы Я будет иметь негативный эффект и скорее способствовать вовлечению обучающихся в экспериментирование с наркотическими веществами.

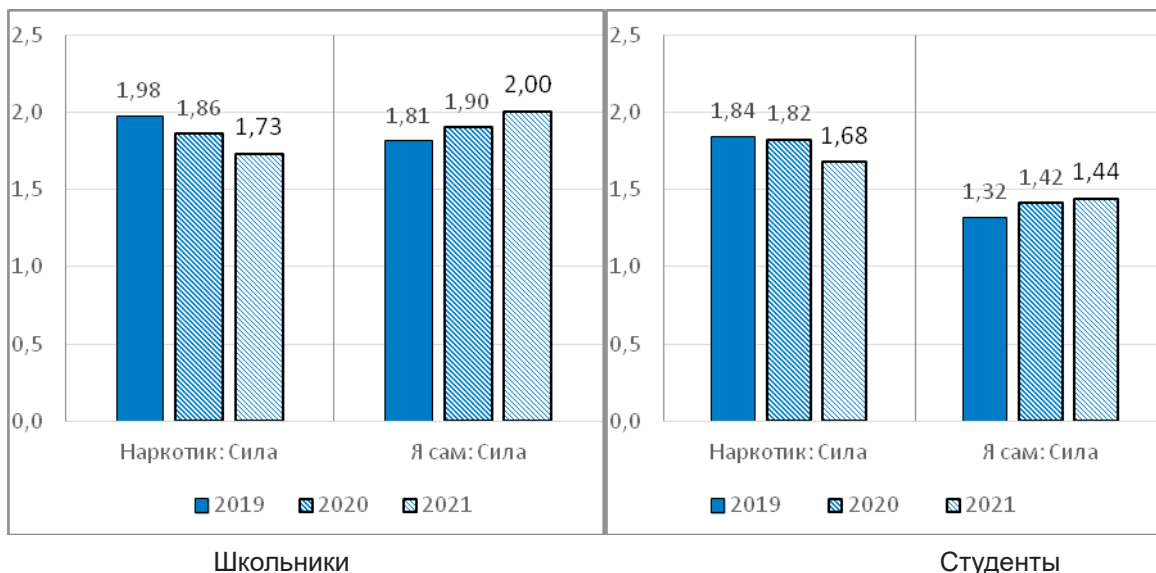


Рис.6. Динамика средних значений силы наркотика и собственного Я у школьников и студентов

Сопоставление результатов в школах и СПО позволяет сделать вывод о том, что выявленные тенденции как в отношении наркотика, так и в отношении собственного Я, более выражены в школах, чем в СПО. Кроме того, следует заметить, что сила Я школьниками оценивается существенно выше, чем студентами ($p < 0,001$). Это происходит потому, что в школьном возрасте менее зрелый и сформированный образ Я сопровождается более мощной социальной поддержкой и защитой (семья, педагоги в школе и дополнительном образовании). Кроме того, школьники обычно более оптимистично смотрят в будущее и питают больше надежд, связанных с реализацией жизненных планов.

На рисунке 7 представлена динамика активности наркотика и себя.

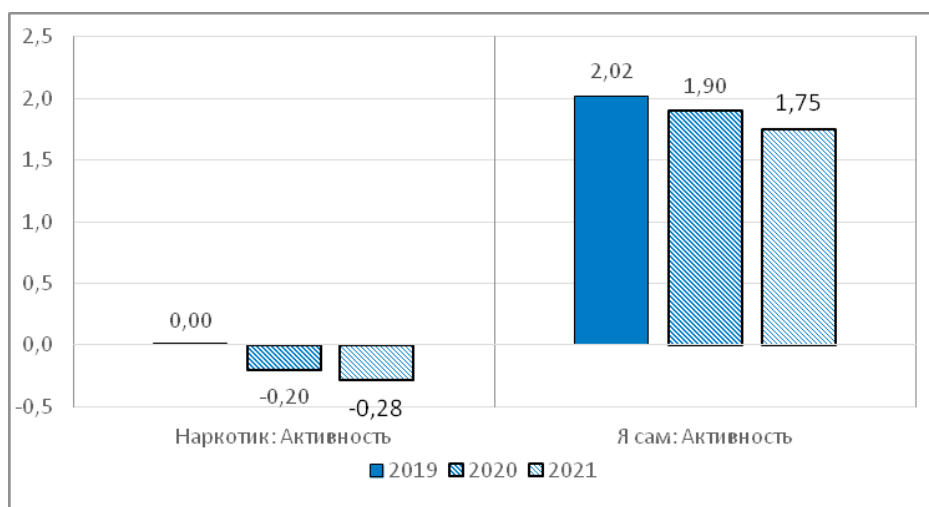


Рис.7. Динамика средних значений активности наркотика и себя

На диаграмме видно, что активность наркотика снижается, и точно так же, приблизительно с той же скоростью, снижается собственная активность ($p < 0,01$ и $p < 0,001$ для всех сравнений между годами). Первая из этих тенденций является благоприятной, а вторая – нет.

Судя по всему, что в целом обучающиеся разделяют позицию о вреде наркотиков, поэтому направляют личностные ресурсы на противостояние с возможными провокациями, «обесценивая» в своем сознании наркотики и наркопотребление. При этом снижение оценок своей активности может объясняться: а) незнанием эффективных путей защиты от распространения и вовлечения в наркосреду (особенно сложно потому, что в этом возрасте среда все еще является определяющей); б) высокая погруженность в интернет-пространство, в результате чего интернет-активность и активность вне сети могут конкурировать; в) накопление стрессовых переживаний, истощение эмоциональных ресурсов в связи с пандемическими процессами. Важно отметить, что по многочисленным данным психологических исследований пик активности человека – 14 лет, далее (если ее не «погасили» ранее) ее надо поддерживать и развивать.

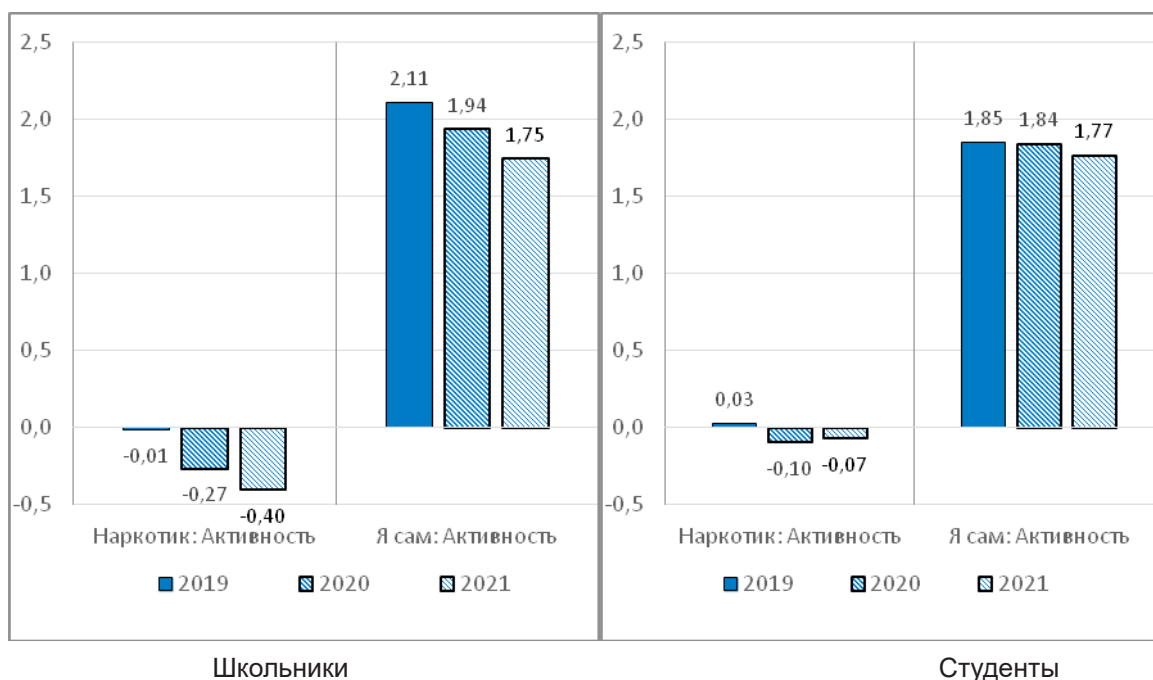


Рис.8. Динамика средних значений активности наркотика и собственного Я у школьников и студентов

Сопоставление результатов в школах и СПО позволяет сделать вывод о том, что выявленные тенденции, как в отношении наркотика, так и в отношении собственного Я, более выражены в школах, чем в СПО.

Таким образом, в целом, при стабильной оценке наркотика и собственного Я школьниками и студентами наблюдается статистически достоверное снижение силы и активности наркотика, а также статистически достоверные рост собственной силы и падение собственной активности. Иными словами, выявлены позитивные тенденции, которые нуждаются в обязательной целевой поддержке и дальнейшем развитии. Усилия образовательной системы должны быть направлены на обучение подростков и юношей методам саморегуляции, привлечение их к различным формам социальной активности, создание мотивирующей и поддерживающей среды.

Далее приведены результаты ответов обучающихся на вопросы, позволяющие сделать вывод о степени и причинах риска вовлечения подростка в наркопотребление.

На рисунке 9 приведены результаты обработки ответов обучающихся на вопрос о причинах, по которым подростки начинают употреблять наркотики.

По горизонтальной шкале приводятся варианты ответов на поставленный вопрос, по вертикальной шкале – процент респондентов, выбравших тот или иной вариант.

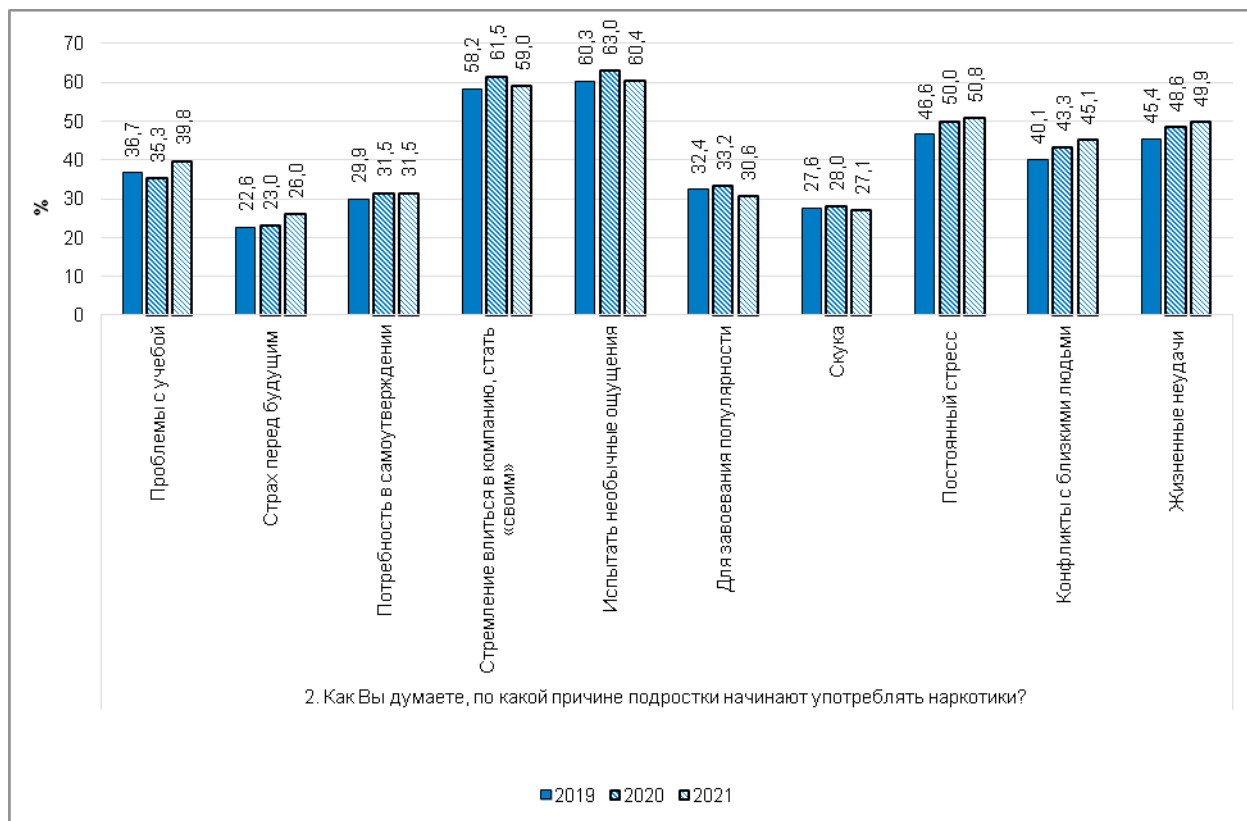


Рис.9. Динамика представленности причин употребления подростками наркотиков

Как видно на диаграмме, максимально часто встречаются такие причины, как «Испытать необычные ощущения» и «Стремление влиться в компанию, стать своим».

Выраженный рост демонстрируют такие причины, как «Конфликты с близкими людьми» (приращение с 2019 года – 5%), «Жизненные неудачи» (4,5%), «Постоянный стресс» (4,2%). Также в этом году на 4,5% по сравнению с прошлым годом выросла доля обучающихся, выбравших вариант «Проблемы с учёбой», и на 3% – «Страх перед будущим». Здесь и далее статистическая достоверность фиксируемых различий установлена с использованием U-критерия Манна-Уитни (уровень значимости $p < 0,05$ и выше). Таким образом, общая тенденция такова: наиболее распространенные причины вовлечения в наркопотребление остались прежними, они соответствуют общеизвестным и довольно типичным подростковым трудностям и потребностям (потребность в острых ощущениях, потребность в принятии референтной группой). С определенной долей условности эти мотивы относятся к разряду мотивов достижения и отражают значимые для подростков потребности (друзей, опыта, чувственных ощущений). Однако нарастание в последние три года мотивов избегания (тревоги, стрессов, обиды, разочарования и т. п.) свидетельствует о нарастающей невротизации в подростковой среде. Употребление наркотических веществ связывается в таком случае не с достижением удовольствия, а с избавлением от сложных внутренних переживаний. Вероятно, не последнюю роль в этом играют общие переживания, связанные с пандемией. Неопределенность будущего, тревога за себя и значимых других, потери близких, вынужденные изменения режима и образа жизни, жизненных планов оказывают дополнительные дестабилизирующие влияния на подростков.

Сравнивая частоту встречаемости таких наиболее распространённых причин как «Испытать необычные ощущения» и «Стремление влиться в компанию, стать своим» у школьников и студентов, можно заметить, что у школьников она значимо выше ($p < 0,001$). Это соответствует возрастным особенностям подростков и отражает более высокую интенсивность процесса вхождения во взрослость через проявление рискованного поведения (подростковый эгоцентризм, чувство субъективной неуязвимости, декларация определенной социальной идентичности, социальное моделирование и экспериментирование с собственным «Я»).

Скука как причина начала употребления наркотиков не относится к наиболее часто встречающимся причинам, однако следует заметить, что именно по этой позиции студенты намного опережают школь-

ников (на 8%). Это еще раз подчеркивает необходимость более интенсивного вовлечения студентов в различные виды социальных активностей.

Также следует заметить, что частота упоминания таких причин, как «Постоянный стресс», «Конфликты с близкими людьми», «Жизненные неудачи» у студентов ниже, чем у школьников, однако, за последние три года демонстрирует достаточно быстрый рост.

Кроме того, в этом году на 8% по сравнению с прошлым годом вырос процент студентов, выбравших вариант «Проблемы с учёбой» (у школьников – менее 2%), и на 5% – «Страх перед будущим» (у школьников – менее 2%). Мы связываем это с усилением тревожных переживаний, детерминированных объективной близостью перехода на другой жизненный этап (к взрослой, самостоятельной, профессиональной жизни) в условиях быстрых изменений, как в повседневном, так и в профессиональном пространстве.

На рисунке 10 представлены результаты обработки ответов обучающихся на вопрос о том, насколько легко приобрести наркотические вещества. Этот вопрос изначально звучал как «Знаешь ли ты, где купить наркотики?», но в связи с переходом с анонимной формы опроса на конфиденциальную в 2020 году вопрос был переформулирован. Поэтому на диаграмме столбец, соответствующий 2019 году, представлен только контуром.



Рис. 10. Динамика оценки сложности приобретения наркотических средств

На диаграмме видно, что процент обучающихся, считающих, что наркотики купить легко, с прошлого года практически не изменился.

Сопоставление результатов ответа на этот вопрос школьниками и студентами говорит о том, что студенты, очевидно, более осведомлены о способах приобретения наркотических средств (в 2021 году – 45,1% опрошенных против 28,8%).

На рисунке 11 представлены результаты обработки ответов обучающихся на вопрос о том, откуда они получают информацию о наркотиках.

Наиболее упоминаемые источники информации о наркотиках – это СМИ (73%), интернет (60,5%) и социальные сети (46,6%), причем, влияние последних двух постоянно увеличивается. Напротив, такие источники информации, как учителя и друзья, утрачивают своё влияние. Также следует отметить, что наименее часто упоминаемый источник – мобильные приложения, чаты, – демонстрирует достаточно уверенный рост.

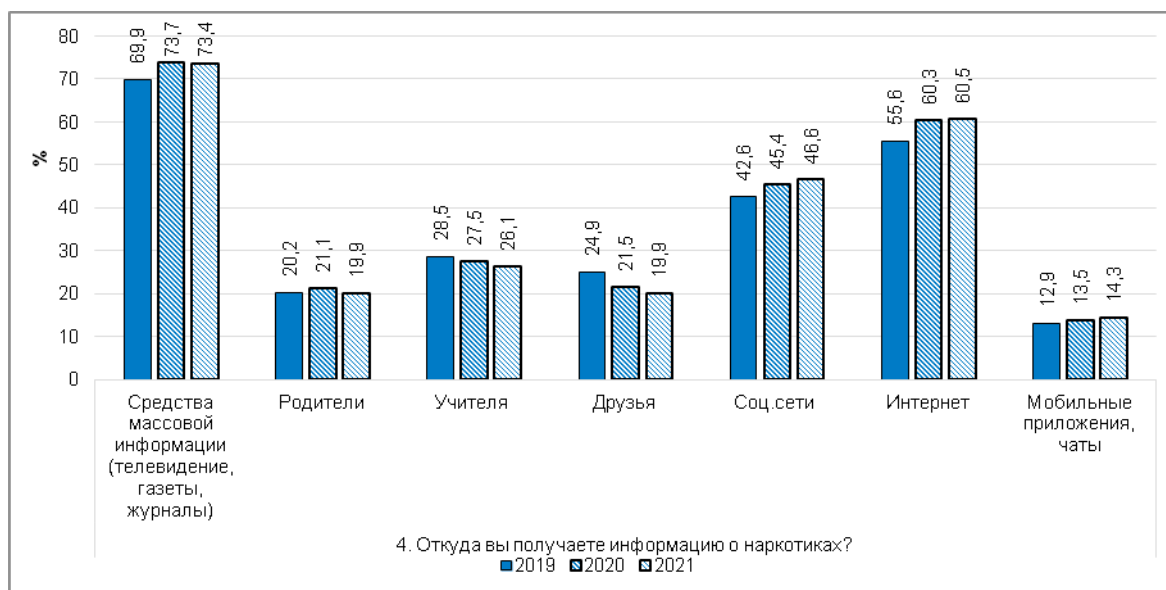


Рис. 11. Динамика представленности источников получения информации о наркотиках

В данном случае можно говорить о явной и постоянно укрепляющейся переориентации подрастающего поколения с реального пространства взаимодействия на виртуальное. Отдельную опасность представляет и активное развитие так называемого даркнета (англ. DarkNet — «скрытая сеть», «темная сеть» или «теневаая сеть») – скрытого от общего доступа сегмента интернета.

Сравнивая основные соотношения между источниками информации о наркотиках и их динамику у школьников и у студентов, можно сделать вывод о том, что картина в целом при переходе из школы в СПО не меняется.

Однако можно отметить, что снижение роли учителей как источников информации о наркотиках наблюдается именно в школах, в СПО представленность этого источника информации более высокая, а также значимого снижения не показывает.

В 2021 году наиболее существенная разница между студентами и школьниками наблюдается как по роли социальных сетей как источников информации о наркотиках (у студентов на 6% выше), так и по роли учителей (у студентов так же на 6% выше). Также роль СМИ становится менее значимой (разница в 4%).

То, что роль преподавателей в информировании студентов по вопросам риска формирования наркозависимости выше, чем у школьников, говорит о том, что в школе учителя либо не считают нужным говорить об этом с учениками, либо не уверены, что сделают это правильно. Кроме того, роль родителей и их участие в контроле за содержанием воспитательной работы в школах гораздо выше. При этом родительское сообщество не демонстрирует единогласия в вопросе о том, нужно ли обсуждать со школьниками подобные сложные темы, и как именно это нужно делать. Аналогичную тенденцию можно наблюдать относительно вопросов религиозных культур, сексуального просвещения и т.п. Можно предположить, что в системе среднего профессионального образования степень свободы педагогов несколько выше, а участие родителей менее активно. Подобные опасения родителей и учителей в школах вполне обоснованы, так как обеспечение нужных акцентов в обсуждении таких тем требует высокой степени компетентности педагогических работников. в данном случае очевидной становится потребность в квалифицированных социальных партнёрах (наркологи, специалисты ППМС-центров) и их доступности для всех школ области, а также организация повышения квалификации педагогов и психологов школ.

На рисунке 12 представлены результаты обработки ответов обучающихся на вопрос о том, чье мнение о наркотиках является авторитетным.

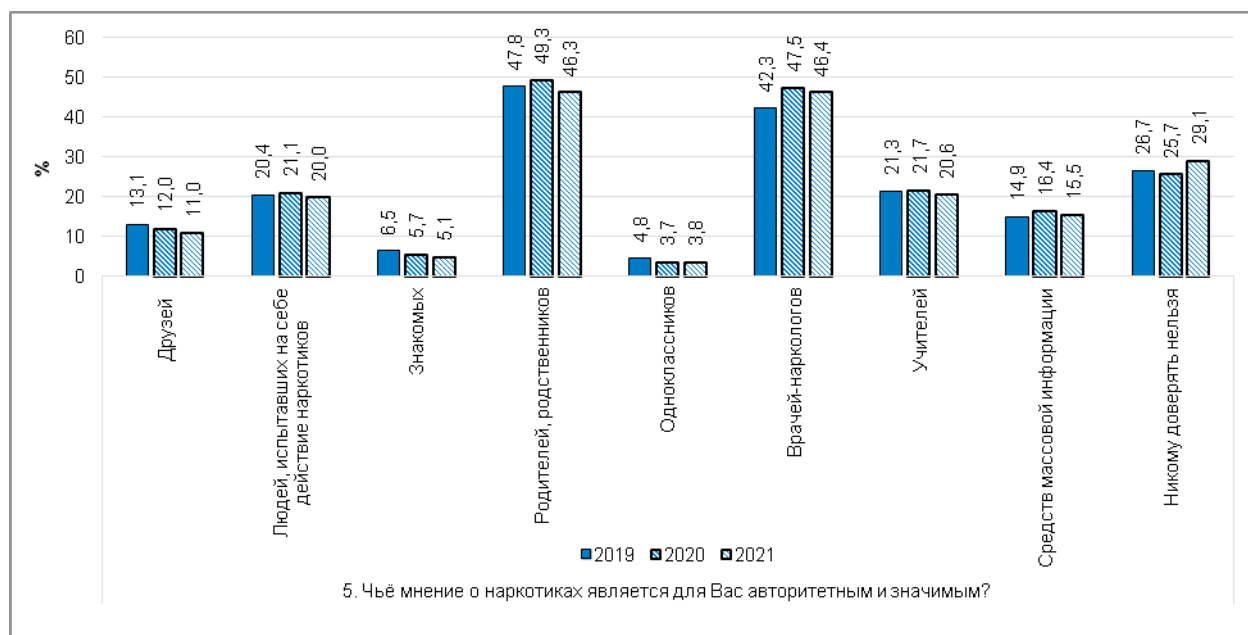


Рис.12. Динамика авторитетности различных информационных источников о наркотиках

Наибольшим авторитетом для обучающихся относительно наркотиков обладают родители (родственники) и врачи-наркологи, наименьшим – одноклассники и знакомые. Сколько-нибудь значимой динамики ни один из вариантов ответов на поставленный вопрос за последние три года не продемонстрировал.

Стоит отметить несколько тревожащий рост количества респондентов, которые утверждают, что никому верить нельзя. Это подразумевает одинаковое обесценивание мнения, как профессионалов, так и непрофессионалов и чревато недоступностью субъекта не только для негативных, но и для позитивных влияний. Чрезмерная ориентация на собственное мнение и собственный опыт в подростковом и юношеском возрасте несет в себе высокие риски опасных действий и формирования различных девиаций.

Сравнивая основные соотношения между источниками информации о наркотиках и их динамику у школьников и у студентов, можно заметить, что у школьников процент «никому не доверяющих» респондентов за прошедший год вырос больше, чем у студентов (на 4% и на 2% соответственно). В 2021 году процент школьников «никому не доверяющих» даже превысил процент студентов, хотя изначально был ниже.

Авторитет родителей и родственников по вопросам наркозависимости, напротив, в этом году снизился, причем у школьников это снижение идёт быстрее, чем у студентов.

Авторитет учителей у школьников выше, чем у студентов, однако так же демонстрирует тенденцию к снижению.

В 2021 году наиболее существенная разница между студентами и школьниками наблюдается по уровню доверия к врачам-наркологам (у школьников на 7% выше). у студентов, напротив, больше доверия в этом вопросе к друзьям (на 4% выше, чем у школьников). Более широкий социальный опыт студенчества, их позиционирование себя как «уже взрослых» подпитывает более высокую самоуверенность, иллюзию знания и снижает ориентацию на мнение «чужих взрослых». у школьников же, напротив, в силу незрелости и меньшей опытности сохраняется более высокая восприимчивость и меньшая критичность к авторитетам и профессионалам в той или иной области.

На рисунке 13 представлены результаты обработки ответов обучающихся на вопрос о том, как бы они отреагировали на предложение попробовать наркотик.

Этот вопрос изначально звучал, как «Предлагали ли тебе попробовать наркотики?», но в связи с переходом с анонимной формы опроса на конфиденциальную в 2020 году был переформулирован:

- вариант «Предлагали, но я отказался» был заменен на: «Я бы отказался».
- вариант «Предлагали, и я попробовал» был заменен на: «Я бы согласился»;
- вариант «Меня обманули, сказав, что это не наркотическое вещество» был заменен на: «Человека можно обмануть, сказав, что это не наркотическое вещество»;
- вариант «Не предлагали» был заменен на: «Я не знаю, как бы среагировал».

Поэтому на диаграмме столбец, соответствующий 2019 году, представлен только контуром.

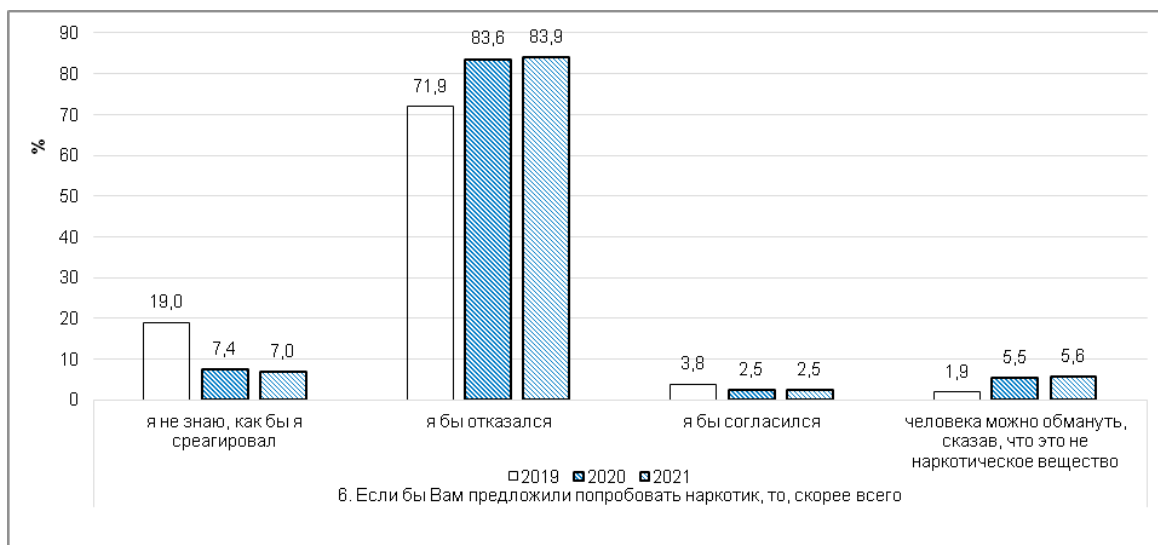


Рис.13. Динамика вариантов реакции обучающихся на предложение попробовать наркотическое вещество

Небольшая доля респондентов, готовых согласиться на возможное предложение (2,5%) в реальных цифрах составляет 1678 человек и представляет собой довольно значительное количество подростков с потенциальной готовностью вовлечения в употребление наркотических веществ. По сути дела, вопрос начала их употребления случаен и зависит от факта встречи с «дилером». Внутренних преград для вовлечения у них нет. Это очень тревожный факт и данная категория подростков требует самого пристального внимания и со стороны семьи, и со стороны педагогов.

Тех, кто не знает, как среагировал бы на такое предложение – 7%, это 4700 человек. Именно эти подростки нуждаются в «тренинге на отказ», потому что именно растерянность и неготовность правильно среагировать в ситуации предложения (особенно если это хороший знакомый, одноклассник или приятель), может сыграть роковую роль в судьбе подростка.

Сравнение результатов ответов школьников и студентов на предложение попробовать наркотик показывает, что студенты более склонны согласиться с предложением (на 2%), а школьники – отказаться (на 4%). Также студенты более осведомлены о том, что человека можно обмануть, выдав наркотик за что-нибудь другое.

На рисунке 14 представлены результаты обработки ответов обучающихся на вопрос о том, через какое время может возникнуть наркотическая зависимость.

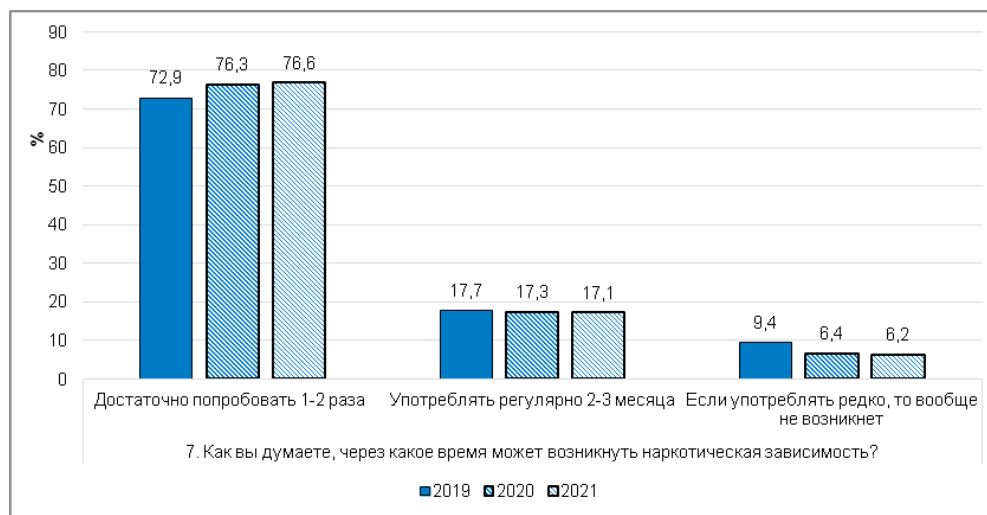


Рис.14. Динамика оценки скорости возникновения наркотической зависимости

В целом, результаты свидетельствуют о росте правильной оценки скорости формирования наркотической зависимости: процент обучающихся, выбравших вариант «достаточно попробовать 1-2 раза» имеет устойчивую тенденцию к росту и составлял на момент опроса 76,6%. Напротив, мнение о том, что если употреблять наркотики редко, то зависимость вообще не сформируется, постепенно становится менее популярным (за 3 года количество выбравших этот вариант респондентов сократилось на 3%).

Если рассматривать динамику этого показателя у студентов и школьников, то можно отметить, что студенты меньше опасаются быстрого формирования наркотической зависимости. Количество школьников, считающих, что зависимость может возникнуть с одного приема, на 2% больше, чем студентов, а количество студентов, убежденных, что если употреблять редко, то вообще не возникнет, на 2% больше, чем школьников.

В данном случае можно предположить, что снова проявляется более высокая самоуверенность студентов, а возможно и наличие у них соответствующего опыта (своего, знакомых, друзей). При этом, как уже было указано выше, студенты (по сравнению со школьниками) склонны придавать мнению друзей большую авторитетность.

На рисунке 15 представлены результаты обработки ответов обучающихся на вопрос о том, что они сделают, если узнают, что их друг (подруга) решит попробовать наркотики.

Можно заметить, что ни один из вариантов ответа не демонстрирует выраженной динамики. Исключение представляет вариант «Попытаюсь отговорить», выбор которого увеличился на 4% за предыдущий год.

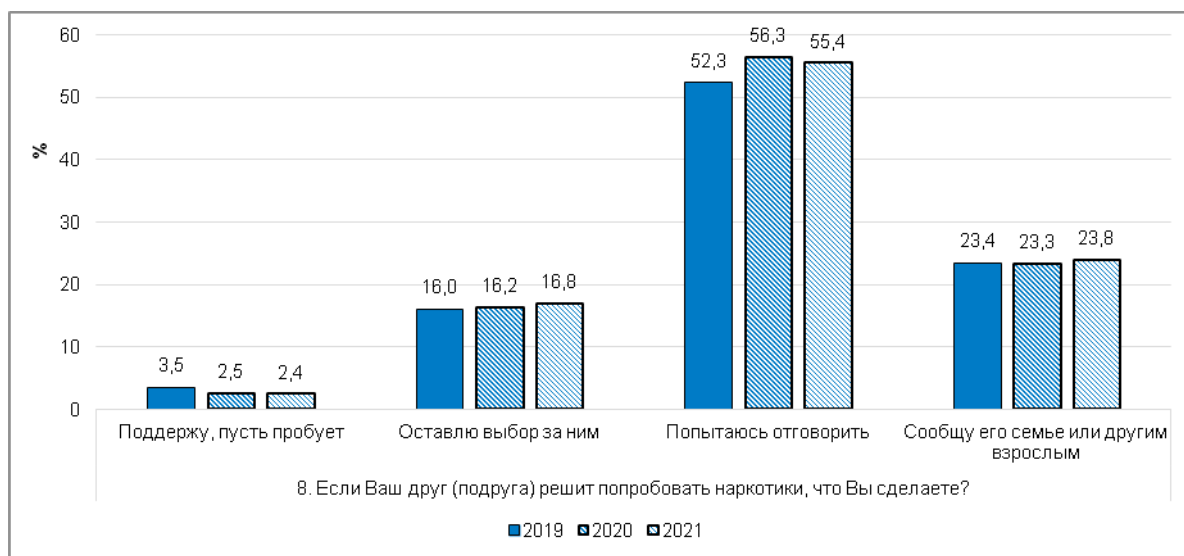


Рис.15. Динамика частоты выбора различных вариантов действий в ситуации, когда друга (подруга) решит попробовать наркотики

Следует отметить противонаправленную динамику по варианту «Сообщу семье или другим взрослым»: частота выбора такого варианта у школьников снижается (на 2% за три года), а у студентов, наоборот, растет (на 4% за три года).

На рисунке 16 представлены результаты обработки ответов обучающихся на вопрос о том, есть ли в их ближайшем социальном окружении люди, употребляющие наркотики.

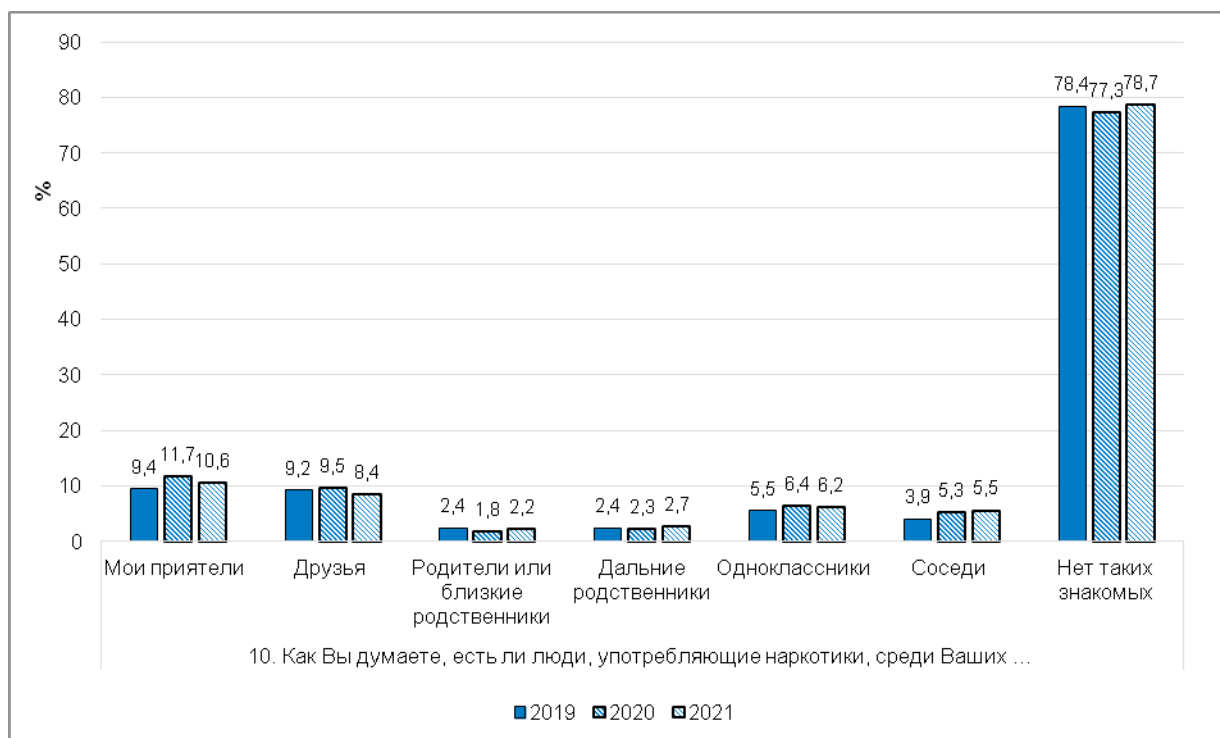


Рис.16. Динамика наркопотребления в ближайшем социальном окружении обучающихся

Как видно на диаграмме, наибольший процент людей в ближайшем окружении, употребляющих наркотики, приходится на приятелей и друзей. Также можно отметить, что какой-то устойчивой выраженной динамики все варианты ответа на этот вопрос не демонстрируют.

У студентов в ближайшем социальном окружении приятелей, употребляющих наркотики, на 6% больше, чем у школьников, а друзей – на 5%. Напротив, вариант «Нет таких знакомых» студенты выбрали на 8% меньше

Этот результат вполне объясним, так как круг общения у студентов обычно шире и многообразнее. Социальное окружение школьников обычно состоит из сверстников, живущих по соседству и в близлежащих районах. у студентов же этот круг расширяется за счет вхождения в него сверстников из разных школ, разных муниципальных районов, с разных курсов. Кроме того, для студентов более доступны различные развлекательные учреждения (ночные клубы, кальянные, бары и т. п.), что тоже способствует многообразию социальных контактов.

В таблице 1 приведен рейтинг состояний, которые, по мнению обучающихся, испытывает человек, находящийся в наркотическом опьянении.

Таблица 1

% респондентов	Описание состояния
59,79	Расслабленность
57,54	Снижение способности мыслить
54,93	Эйфория
51,44	Удовольствие
49,02	Веселье
45,65	Заторможенность
44,24	Беззаботность
44,24	Опьянение
35,87	Возбуждение
35,68	Слабость
27,36	Прилив энергии

% респондентов	Описание состояния
27,30	Агрессия
16,89	Паника
12,96	Желание умереть
11,25	Физическая боль

Следует заметить, что набор наиболее часто (более 50%) упоминаемых состояний: расслабленность, снижение способности мыслить, эйфория, удовольствие, полностью укладывается в картину «первого знакомства с наркотиком». на начальных этапах привыкания к наркотику нет ни боли, ни страха.

Также следует заметить, что, по словам наркологов, наиболее распространённый повод для первого знакомства с лёгкими наркотиками – желание расслабиться, снять напряжение. Таким образом, самая главная характеристика образа человека в наркотическом опьянении – расслабленность, как раз совпадает с поводом его попробовать.

А вот в нижней части рейтинга (менее 20%) находятся состояния, описывающие ощущения человека, уже находящегося в тяжёлой наркотической зависимости: физическая боль, желание умереть, паника, агрессия.

Это указывает на то, что информированность о наркотиках и наркотической зависимости у обучающихся довольно поверхностна и стереотипна. Они достаточно хорошо осведомлены о начальном этапе наркопотребления, но плохо представляют его временные перспективы. С одной стороны, это может рассматриваться как негативная особенность, так как в центре внимания находятся условно положительные эффекты. А с другой стороны, это открывает возможности для профилактической работы, так как акцентирование внимания обучающихся на неизбежных негативных последствиях употребления может стать мощным фактором защиты и формирования личностного барьера.

На рисунке 17 представлены результаты обработки ответов обучающихся на вопрос о том, насколько, по их мнению, легко или трудно уговорить кого-либо из их сверстников попробовать наркотики.

Этот вопрос изначально звучал как «Был ли у тебя собственный опыт встречи с наркотиками?», но в связи с переходом с анонимной формы опроса на конфиденциальную в 2020 году был переформулирован:

- вариант «Я пробовал» был заменен на «Если постараться, то можно уговорить».
- вариант «Я употребляю» был заменен на «Легко, даже уговаривать не надо»;
- вариант «Не было» был заменен на «Нет, уговорить невозможно»;

Поэтому на диаграмме столбец, соответствующий 2019 году, представлен только контуром.

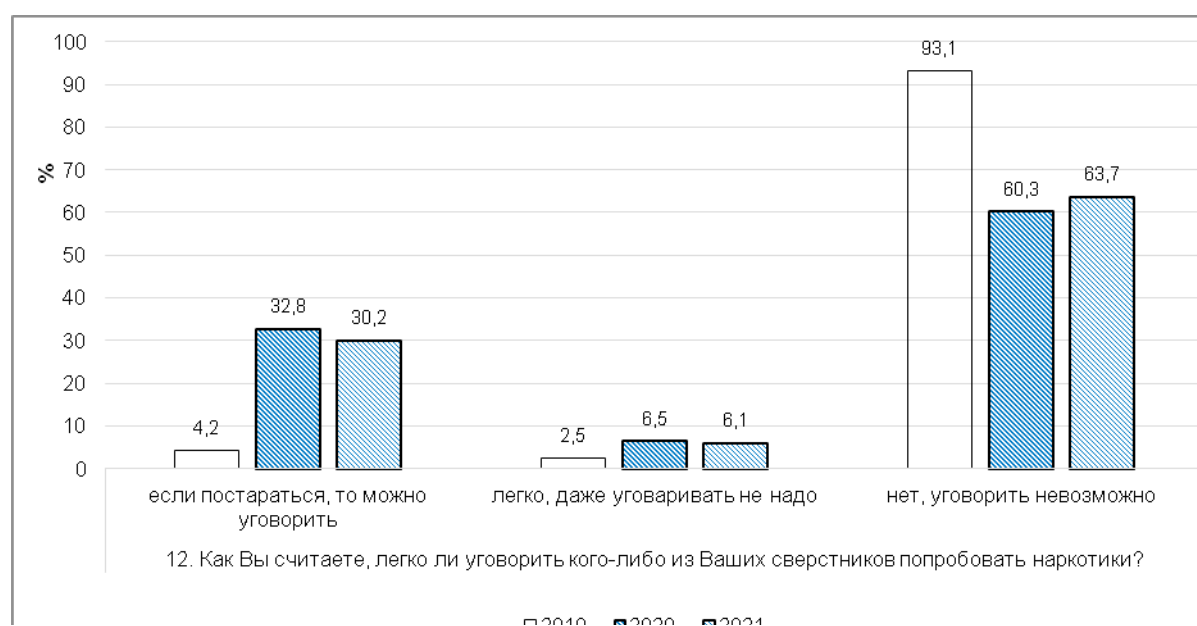


Рис.17. Динамика оценки, насколько легко уговорить обучающихся попробовать наркотики

На диаграмме можно видеть, что исход уговоров попробовать наркотики несколько сдвигается в сторону невозможности уговорить (3% за прошедший год).

Следует заметить, что студенты, по сравнению со школьниками, более склонны к согласию попробовать наркотик.

На рисунке 18 представлены результаты обработки ответов обучающихся на вопрос о том, что они предпримут в первую очередь, если близкий человек начнёт употреблять наркотики.

Наиболее распространённым вариантом действий в такой ситуации является попытка отговорить (более трети опрошенных). С одной стороны, это говорит о готовности к помощи и участливому взаимодействию с близким человеком, неравнодушии к его судьбе, а с другой демонстрирует непонимание механизмов формирования аддикции, особенностей мышления наркотически зависимых людей, переоценку возможностей дружеского влияния. В данном случае проявляется необходимость просвещения обучающихся по вопросам психологических особенностей наркозависимых и способам адекватной помощи им. При этом подобную работу должны проводить авторитетные для обучающихся в этом вопросе взрослые (а как мы видели выше, это врачи-наркологи).

На втором месте по частоте выбора идет вариант «Сообщу родителям или другим взрослым» (22%), причем этот вариант демонстрирует некоторый рост.

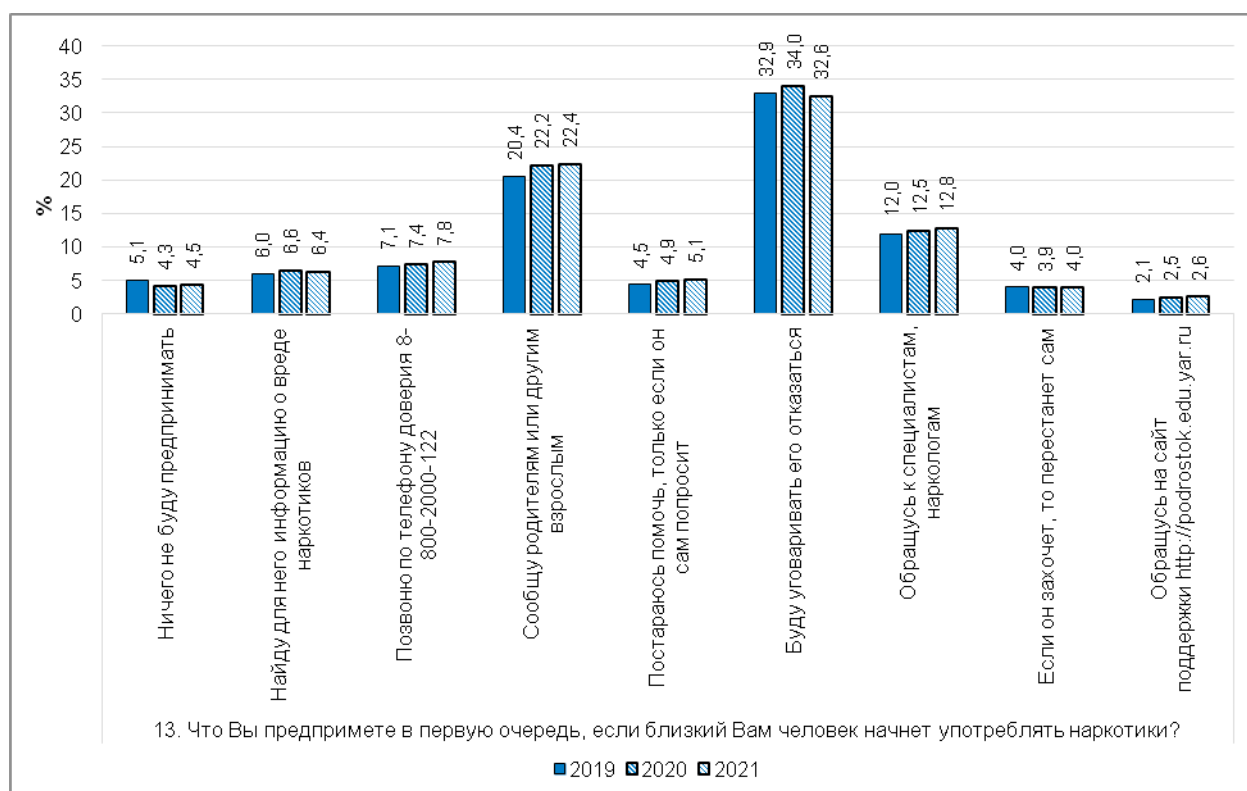


Рис.18. Динамика вариантов первоочередных действий в ситуации, когда близкий человек начал употреблять наркотики

Телефон доверия и сайт не пользуются большой популярностью среди обучающихся. Необходимо не только систематически информировать подростков и юношей об их существовании и функционировании, но и обучать пользоваться ими, снимать возможное недоверие, сомнения в эффективности этих обращений

Сопоставление распределений первоочередных действий, которые надо предпринять в данной ситуации, с точки зрения школьников и студентов, показывает, что их представления не сильно различаются.

Наибольшая разница между студентами и школьниками в том, что школьники более склонны сообщить об этой ситуации родителям или другим взрослым (на 5% больше). Также они с большей вероятностью обратятся к специалистам, наркологам (на 2%). Студенты же больше, чем школьники, предпочитают анонимность, и воспользуются телефоном доверия (на 3% больше). Здесь можно отме-

тить более яркую проявленность детской позиции у школьников (поиск компетентного взрослого) и более взрослую, но осторожную позицию у студентов.

На рисунке 19 представлена картина представленности в сознании обучающихся некоторых «мифов», бытующих о наркотиках и наркоманах. Некоторые из них истинны, некоторые – ложны.

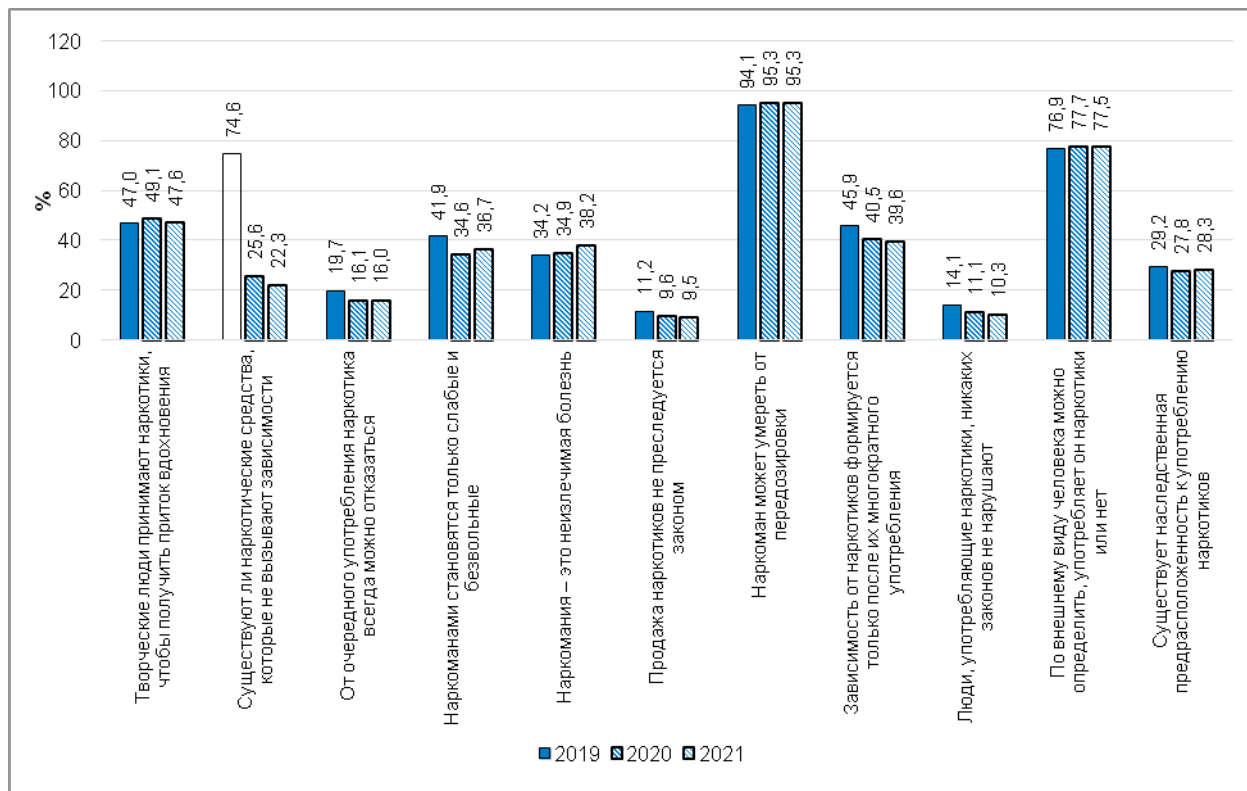


Рис. 19. Динамика распространенности в среде учащихся «мифов» о наркотиках и наркоманах

Формулировка одного из мифов была изменена по рекомендациям наркологов: изначально было «Существуют лёгкие и тяжёлые наркотики», заменено на «Существуют наркотические средства, которые не вызывают зависимости», поэтому соответствующий столбец изображен контуром.

То, что наркоман может умереть от передозировки, знают практически все респонденты (95%). Также 76% обучающихся ошибочно считают, что по внешнему виду человека можно определить, употребляет ли он наркотики. В то же время почти 22% обучающихся считают, что существуют наркотические средства, не вызывающие зависимости, а 10% опрошенных убеждены в том, что продажа наркотиков не преследуется по закону.

Также вызывает тревогу то, что 40% обучающихся считают, что зависимость от наркотиков формируется только после их многократного употребления. Отсюда они могут сделать логический вывод, что если употреблять не «многократно», то ничего страшного не случится.

Сопоставление «мифов» в среде студентов и школьников показывает, что наибольшее различие между студентами и школьниками наблюдается по убежденности студентов в том, что творческие люди принимают наркотики, чтобы получить приток вдохновения. Студентов, убеждённых в этом, на 10% больше, чем школьников.

Возможно, это связано с их большим вниманием к этим фактам. Так, особенности биографии многих мировых звезд культуры и искусства включают в себя и описания их экспериментов с наркотическими веществами, описания их зависимости и/или ее преодоления. Для подростков эти факты могут оказаться незначимыми и не закрепиться в памяти, так как их вкусы быстро меняются, а интересы зачастую поверхностны и касаются творчества, а не личной биографии. Кроме того, активное посещение различных концертов (особенно рока, панка, андеграунда, электроники) также может наглядно подтверждать данный «миф». Нельзя не учитывать в данном случае и личный опыт студентов творческих специальностей или их знакомых из творческой среды.

Также среди студентов больше, чем у школьников, распространены убеждения, что от очередного приёма наркотиков всегда можно отказаться (на 6%) и что существуют наркотические средства, не вызывающие зависимости (на 5%).

При этом среди школьников на 6% меньше таких, которые знают, что наркоман может умереть от передозировки, и на 4% меньше таких, которые считают, что зависимость от наркотиков формируется только после их многократного употребления.

На рисунке 20 представлена динамика интегрального показателя выраженности факторов риска наркотизации (ФРН) обучающихся по годам обучения.

Данный интегральный показатель представляет собой линейную комбинацию ответов обучающихся на каждый вопрос методики (включая шкалы семантического дифференциала):

$$\text{ФРН} = \sum_{i=1}^m k_i \times x_i$$

где i – порядковый номер вопроса, m – общее количество вариантов ответа на вопросы методики, x_i – выбранный респондентом вариант ответа на вопрос, k_i – весовой коэффициент выбранного варианта ответа.

Весовые коэффициенты определялись экспертным путём при участии сотрудников наркоконтроля и врачей-наркологов.

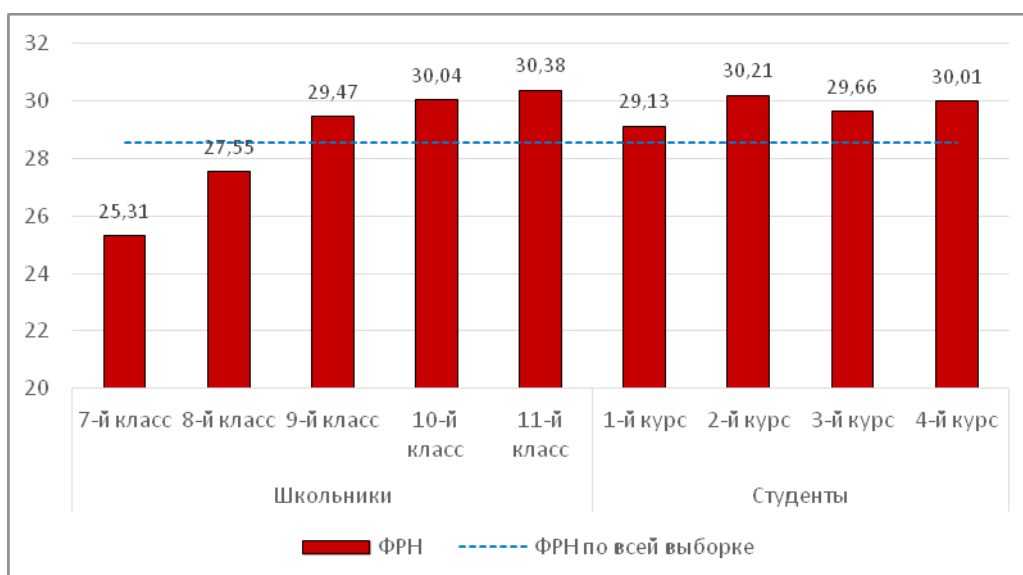


Рис.20. Динамика интегрального показателя выраженности факторов риска наркотизации (ФРН) обучающихся по годам обучения

Основные выводы

1. При общей сохранности негативного отношения к наркотику и позитивного отношения к себе выявлены ряд тревожных тенденций: снижение положительного самоотношения в школьном возрасте; снижение негативности в эмоциональной оценке наркотика; падение субъективно переживаемого уровня активности и жизненного тонуса. Соответственно, усилия образовательной системы должны быть направлены на обучение подростков и юношей методам саморегуляции, привлечение их к различным формам социальной активности, создание мотивирующей и поддерживающей среды.

2. Наиболее распространенные причины вовлечения в наркопотребление остались прежними и соответствуют возрастно-психологическим особенностям: потребность в острых ощущениях, потребность в принятии референтной группой. Однако наблюдается ежегодное нарастание мотивов употребления, связанных с потребностями избавления от негативных переживаний (тревоги, стрессов, обиды, разочарования и т. п.).

3. Основные источники информации о наркотиках – СМИ, интернет и социальные сети. При этом влияние интернета постоянно увеличивается, а такие источники информации как учителя и друзья утрачивают своё влияние.

4. Наибольшим авторитетом для обучающихся относительно наркотиков обладает мнение родителей (родственников) и врачей-наркологов. При этом отмечается последовательный рост количества респондентов, которые утверждают, что никому верить нельзя.

5. Потенциальная готовность к наркопотреблению отмечается у 2,5% обучающихся, а 7% опрошенных не могут предсказать свою реакцию. Данная совокупность обучающихся (около 10%) требует самого пристального внимания и со стороны семьи, и со стороны педагогов.

6. Информированность о наркотиках и наркотической зависимости у обучающихся довольно поверхностна и стереотипна. Они достаточно хорошо осведомлены о протекании начального этапа наркопотребления и первичных эффектах наркотиков (расслабленность, снижение способности мыслить, эйфория, удовольствие), но плохо представляют последствия длительной наркозависимости.

7. Обучающиеся слабо информированы: о закономерностях формирования наркозависимости, законной ответственности за распространение и употребление, эффективных действиях при вовлечении близких и знакомых людей в наркопотребление.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 июня 2014 года №658 «Об утверждении Порядка проведения социально-психологического тестирования лиц, обучающихся в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях, а также в образовательных организациях высшего образования».
2. Шипицына Л. М. Руководство по профилактике злоупотребления психоактивными веществами несовершеннолетними и молодежью / под научн. ред. Л. М. Шпилени и Л. С. Шпилени. Санкт-Петербург, 2003. 446 с.
3. Психосемантика. Метод семантического дифференциала: учебно-методическое пособие для студентов высших учеб. заведений / О. В. Кожевникова, С. А. Вьюжанина. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 120 с.

Особенности когнитивных гетеропроецессов курсантов в зависимости от коннотации индивидуальных ментальных моделей

***А. М. Федоришина, Ю. М. Перевозкина, М. И. Федоршин,
г. Новосибирск, Российская Федерация***

Аннотация. В статье анализируются различные концепции коллективных ментальных моделей. Рассматриваются взгляды ученых по отношению к типам ментальных моделей. Приводятся разные точки зрения и сравнительный анализ влияния когнитивных гетеропроецессов курсантов на конфигурацию индивидуальных ментальных моделей. Доказывается, что индивидуальная ментальная модель задачи, актуализирующая гуманитарные и военно-профессиональные знания, положительно влияет на продуктивность, точность и эффективность военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации.

Ключевые слова: ментальная модель, когнитивные процессы, курсант, военно-профессиональная деятельность.

В связи с быстрым социокультурным, экономическим, политическим и нравственным развитием современного общества, а также нарастающими геополитическими рисками, в силовых структурах возникает необходимость выполнять задачи, ранее не знакомые личному составу. Это способствовало реформированию войск национальной гвардии Российской Федерации (далее ВНГ РФ). В свою очередь, изменение организационно-штатной структуры ВНГ РФ, сгенерировало ряд новых служебно-боевых задач, таких как: применение сил и средств на территории иностранных государств, с целью борьбы с мировым терроризмом и экстремизмом, обеспечением общественной безопасности в условиях усилившихся внешних и внутренних угроз и пр. Это вызвало необходимость повышения квалификационных требований к военно-профессиональному уровню, а также изменения как индивидуального, так и коллективного стиля выполнения поставленных служебно-боевых задач. Таким образом, выше обозначенная актуальность приводит к необходимости использования метода коллективного принятия решения, который в свою очередь обеспечивает повышение эффективности выполнения поставленных задач в военно-профессиональной деятельности.

В последние годы, опираясь на теории и методы исследования когнитивной психологии, многие ученые обратились к обсуждению командной работы и ее эффективности с точки зрения командного познания. Среди этих работ особое значение имеет концепция коллективных ментальных моделей S. G. Cohen и D. E. Bailey [12]. Многие исследователи обнаружили, что коллективные ментальные модели могут рентабельно прогнозировать и повышать эффективность служебно-боевой деятельности при выполнении поставленных задач [14, 15]. В контексте повсеместного применения моделей коллективной деятельности в военно-профессиональных структурах, а также принимая во внимание работы коллективного познания, становится возможным изучение повышения эффективности воинского коллектива при выполнении служебно-боевых задач в военно-профессиональной деятельности.

J. A. Cannon-Bowers и др. [10] впервые модернизировали ментальную модель с индивидуального уровня до коллективного и создали концепцию общей ментальной модели. Авторы предположили, что общая ментальная модель коллектива связана с когнитивными процессами и определенными знаниями военнослужащих относительно задач, поставленных перед подразделением. При выполнении вводных, личный состав обменивается информацией, а также координирует поведение других участников взаимодействия, с целью успешной адаптации к военно-профессиональной деятельности и достижения максимальных результатов при выполнении задач. Позже ученые указали, что понятие команда, имеющая коллективную ментальную модель, не ограничивается обменом знаниями. Так S. Mohammed и B. C. Dumville B. C. [14] в своих работах доказали, что коллективная ментальная модель способствует не только повышению эффективности качества выполнения задач, но также включает в себя коллективные ценности, убеждения и отношения. По данным современных авторов [6, 8, 9] такая ценность как служение (отечеству и своему народу), выступая мотивационной доминантой у военнос-

лужащих, детерминирует профессиональную субъектность и саморазвитие курсантов ВНГ РФ. Кроме того, такой параметр как критическое мышление, способствует эффективному решению профессиональных и служебно-боевых задач военнослужащими [7]. Значит, совместное познание может помочь личному составу сформировать последовательное понимание служебно-боевых задач, а аналогичные или совместимые ценности и убеждения могут способствовать формированию в коллективе товарищеской атмосферы и способствовать успешности в военно-профессиональной деятельности. Таким образом, коннотация коллективной ментальной модели включает в себя совместное использование множественного контента.

В свою очередь, J. Cannon-Bowers, E. Salas [11] пришли к выводу, что существует четыре типа «совместного использования» коллективных ментальных моделей. Первый тип называется перекрывающимся. Он основывается на том, что знания личного состава коллектива не полностью одинаковы. Действительно военно-профессиональная деятельность предполагает вводные, когда определенная часть знаний у военнослужащих абсолютно схожа, а часть знаний – перекрывается. Второй тип обозначается как аналогичный или идентичный и характеризуется тем, что члены коллектива имеют сходные или идентичные знания в период выполнения служебно-боевых задач. Третий тип – совместимый или комплементарный. Он основывается на коллективном решении задач, при котором методы и способы дополняют друг друга, что способствует консенсусу при решении различных вводных военнослужащими. Четвертый тип коллективных ментальных моделей – распределенный. При нем знания личного состава подразделения отличаются, и эти знания соответственно распределяются между коллективом. Следует отметить, что коллективная ментальная модель включает в себя совместное использование структуры знаний и смысловой структуры, которые могут быть частично совпадающим, идентичными, комплементарными и различающимися. Более того, J. Cannon-Bowers, E. Salas [10], основываясь на четырехмерной структуре, определили, что общая ментальная модель включает в себя знания о конкретных задачах и знания о кросс-задачах. Существует еще одна классификация ментальных моделей, предложенная S. S. Webber и др. [16] Авторы выделили три типа общих ментальных моделей: декларативный, процедурный и стратегический. Еще в одной классификации J. E. Mathieu и др. [13], основываясь на теоретических анализах и проведенных исследованиях разделили коллективные ментальные модели на модели коллективных задач и модели коллективного взаимодействия. В свою очередь модель коллективной задачи представляет с собой модель, которая предполагает использование оборудования или технологии, а также решения личным составом вводной. Модель взаимодействия коллектива в основном включает командное взаимодействие, и связанные с ним ментальные модели членов коллектива. Внимательное изучение, предложенных авторами типов ментальных моделей, позволяет предположить, что двумерная структура коллективной ментальной модели J. E. Mathieu и др. является дополнением к четырехмерной структуре J. Cannon-Bowers и др [10].

Таким образом, общий смысл ментальных моделей подразумевает в основном коллективное взаимодействие военнослужащих при выполнении служебно-боевых задач, для скорейшего и эффективного решения. В свою очередь, исследователи J. Cannon-Bowers, R. J. Stout; B. C. Klimoski, S. Mohammed, S. Mohammed, B. C. Dumville и др. [10, 11, 13, 14] обнаружили, что после формирования коллективной ментальной модели личный состав подразделения одинаково понимает особенности служебно-боевой задачи в военно-профессиональной деятельности, а также методы и способы необходимые для эффективного решения. Следовательно, коллективные ментальные модели положительно влияют на производительность и творческий потенциал личного состава силовых структур Российской Федерации [3-5].

Учитывая, что коннотация коллективной ментальной модели включает в себя совместное использование множественного контента, в частности знаний, когнитивных способностей, ценностей, ролей и пр., авторы в настоящем исследовании ставили перед собой скромную цель, заключающуюся в изучении особенностей когнитивных процессов, в зависимости от типа знаний, использованных при решении военно-профессиональных задач курсантами. При этом, знания рассматривались в виде одного из компонентов индивидуальной ментальной модели задачи.

Испытуемые. Исследование проводилось на базе Новосибирского военного, ордена Жукова института им. Генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации. В исследовании приняли участие курсанты пятого года обучения факультета правового обеспечения национальной безопасности в количестве 45 человек и факультета перевод и переводоведение в количестве 26 респондентов, в возрасте от 21 до 27 лет.

Оборудование и стимульный материал. В процессе реализации цели проводилось исследование, которое предполагало ряд этапов. на первом этапе перед нами стояла задача создать измерительные методы коллективных ментальных моделей у военнослужащих. Для этого на основе теоретических

положений метасистемного подхода [1, 2] относительно структуры коллективной ментальной модели военнослужащих были разработаны 4 кейса, содержащих реальные повседневные и служебно-боевые ситуации, которые были объединены в один блок – «Межличностные отношения в период организации СБД»: 1. Взаимодействие с подчиненными; 2. Не выполнение приказа; 3. Межличностный конфликт в коллективе; 4. Спасение заложника.

Все курсанты проходили тестирование на интеллект (матрицы Равена), внимание (Кольца Ландольта) и вербальную память в программе «Психолог-ВВ». По каждому когнитивному процессу рассчитывалось три показателя (в процентах): продуктивность, точность и эффективность.

Процедура исследования. Курсантам необходимо было предложить решение для каждой из 4 вводной. Кроме того, согласно структуре коллективных ментальных моделей, курсантам нужно было определить, какие знания они использовали при решении этих задач. После проведенного интервью, по блоку выявлялись наиболее часто встречаемые знания (гуманитарные, военно-профессиональные и комбинированные) у каждого респондента. Далее проводился однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), в котором группирующей переменной был выбран признак «Знания», имеющий три градации, а зависимыми переменными – признаки по когнитивным процессам: интеллект, внимание, вербальная память.

Результаты. В процессе применения ANOVA (однородность дисперсий была установлена по критерию Leven, табл. 1) было обнаружено три статистически значимых различия в когнитивных процессах. Различаются продуктивность ($F=3,71$ при $p=0,045$) и точность ($F=3,73$ при $p=0,043$) по интеллектуальному процессу, а также эффективность внимания ($F=3,84$ при $p=0,036$). По показателям вербальной памяти статистически значимых различий не было обнаружено.

Таблица 1

Оценка различий в когнитивных процессах в зависимости от типа знаний, использованных при решении вводных курсантами

Когнитивные процессы	Признаки	Leven		ANOVA	
		F	p	F	p
Интеллект	Продуктивность	1,64	0,204	3,714	0,045
	Точность	2,24	0,115	3,733	0,043
	Эффективность	2,12	0,072	2,636	0,080
Внимание	Продуктивность	1,65	0,234	1,349	0,267
	Точность	2,72	0,074	0,782	0,462
	Эффективность	2,52	0,089	3,842	0,036
Вербальная память	Продуктивность	1,73	0,186	0,831	0,440
	Точность	2,29	0,110	0,690	0,505
	Эффективность	1,12	0,272	0,636	0,480

Апостериорные сравнения по критерию LSD (критерий наименьших значимых различий, табл. 2) показали, что по двум признакам интеллекта (точность и продуктивность) статистически значимо различаются курсанты, которые применяли комбинированные знания в ментальной модели задач от курсантов, использующих военно-профессиональные и гуманитарные знания ($p<0.4$).

Таблица 2

Попарные сравнения когнитивных процессов в зависимости от типа знаний, использованных при решении вводных курсантами

Признаки {номер группы}	Интеллект						Внимание		
	Точность			Продуктивность			Эффективность		
	{1} - M=66,8	{2} - M=31,7	{3} - M=65,5	{1} - M=64,9	{2} - M=31,7	{3} - M=62,2	{1} - M=27,9	{2} - M=2,4	{3} - M=15,8
гуманитарные {1}		0,02	0,82		0,02	0,61		0,04	0,12
комбинированные {2}	0,02		0,03	0,02		0,03	0,04		0,05
военно-профессиональные {3}	0,82	0,03		0,61	0,03		0,12	0,05	

Та же группа курсантов (с применением комбинированных знаний), статистически значимо отличается по эффективности внимания от двух других подгрупп военнослужащих ($p \leq 0,5$). Курсанты, использующие при решении вводных гуманитарные и военно-профессиональные знания, имеют более высокие показатели по продуктивности ($M=66,8\%$) и точности ($M=65,5\%$) в интеллектуальных процессах (рис. 1), тогда как у военнослужащих, применяющих комбинированные знания при решении служебно-боевых задач обнаружены более низкие результаты по этим показателям ($M=31,7\%$).

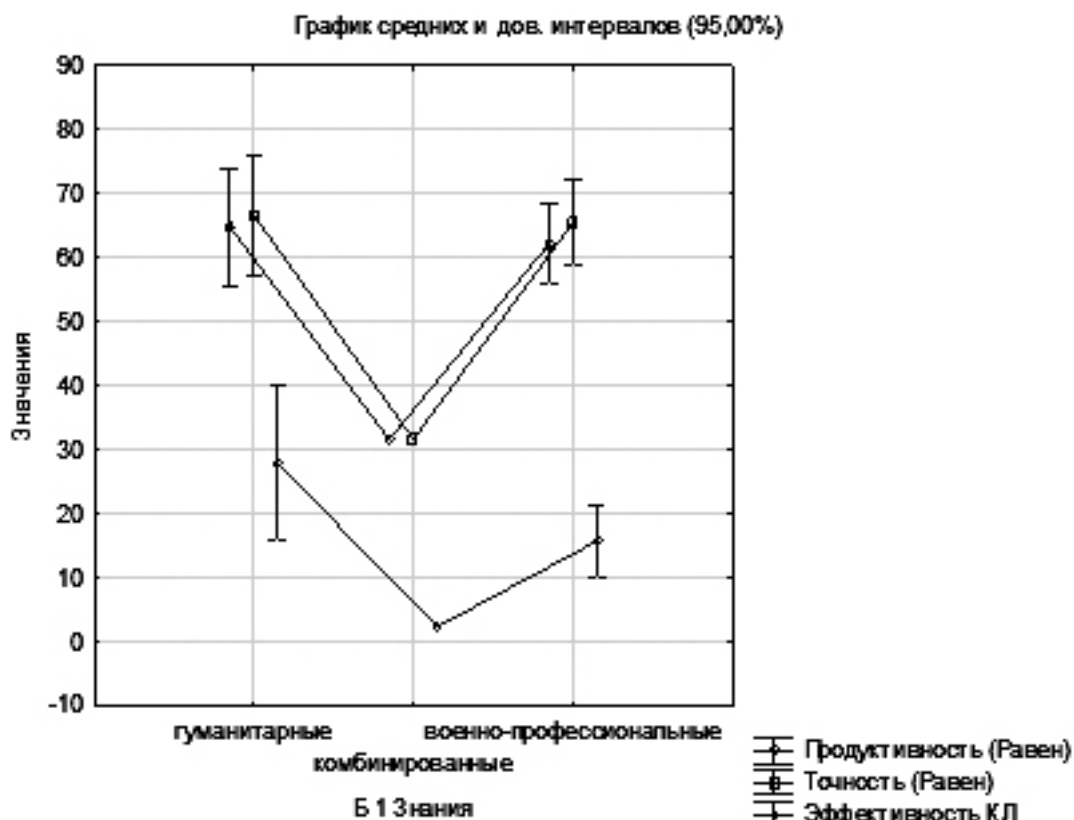


Рис. 1. Различия в когнитивных процессах в зависимости от типа знаний, использованных при решении вводных курсантами (в %)

Следовательно, высоко развитая когнитивная способность курсантов в эффективном решении проблем и длительном поддержании результатов мыслительной деятельности, обеспечивает более глубокое усвоение специальных знаний, которые впоследствии применяются военнослужащими для решения служебно-боевых задач. Курсанты, с высоким уровнем эффективности внимания способны к поддержанию успешной мыслительной деятельности в течение определенного времени. Такое сочетание параметров свидетельствует об ориентации таких курсантов преимущественно на углубление знаний в специализированной области, что способствует эффективности их ментальных моделей. В то же время, снижение когнитивных способностей у курсантов предполагает наличие поверхностных знаний, которые не будут успешно использованы в ментальной модели решения задач.

Выводы. Таким образом, результаты исследования показали, что индивидуальная ментальная модель решения служебно-боевых задач курсантами связана с их когнитивными процессами. Индивидуальная ментальная модель задачи, актуализирующая гуманитарные и военно-профессиональные знания, положительно влияет на продуктивность, точность и эффективность военнослужащих, которые одинаково понимают особенности служебно-боевой задачи в военно-профессиональной деятельности, а также методы и способы необходимые для эффективного решения.

Вследствие этого, индивидуальные ментальные модели задач, унифицируются и включают в себя совместное использование множественного контента, в частности знаний и когнитивных способностей военнослужащих.

Литература

1. Карпов А. В., Карпов А. А. Методологические аспекты психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса // Психология управления персоналом и экосистема наставничества в условиях изменения технологического уклада. Вторая международная научно-практическая конференция. Нижний Новгород, 2021. С. 26–32.
2. Карпов А. В., Карпов А. А., Филиппова Ю. В., Маркова Е. В. Специфика метакогнитивной регуляции образовательной деятельности в условиях применения компьютерных средств обучения // Перспективы науки и образования, 2021. №5 (53). С. 334-353.
3. Мекебаев Н. С., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И. Ментальные модели социального взаимодействия военнослужащих // СМАЛЬТА, 2021. №3. С. 65–76.
4. Мекебаев Н. С., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И. Ментальные модели социального взаимодействия военнослужащих в ситуации боевых действий // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири, 2021. №3 (9). С. 138–148.
5. Мекебаев Н. С., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И. Специфика выраженности потребностей, в зависимости от ментальной модели военнослужащих // Человеческий капитал, 2022. №1 (157). С. 203–210.
6. Перевозкина Ю. М., Спирин А. В., Федоришин М. И. Ценностно-рефлексивные детерминанты саморегуляции курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2020. №2 (52), С. 106–113.
7. Смоленцев И. О., Федоришин М. И., Жаббаров В. А. Саморегуляция и критическое мышление в процессе профессионального становления курсантов ВНГ РФ // Проблемы современного педагогического образования, 2020. №66-1. С. 332–336.
8. Спирин А. В., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И. К вопросу об определении ценности как детерминанты саморегуляции в ситуации ролевого взаимодействия личности // СМАЛЬТА, 2020. №1. С. 32–39.
9. Спирин А. В., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И. Ценностные детерминанты саморегуляции в ситуации ролевого взаимодействия военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири, 2020. №1 (3). С. 69–76.
10. Cannon-Bowers J. A., & Salas E. Reflections on Shared Cognition. // Journal of Organizational Behavior. 2001, 22. P. 195-202. DOI: 10.1002/job.82.
11. Cannon-Bowers J., Salas E., & Converse S. Cognitive Psychology and Team Training: Training Shared Mental Models and Complex Systems. // Human Factors Society Bulletin, 1990. 33. P. 1–4. DOI: 10.1002/job.86.
12. Cohen S. G., & Bailey D. E. What Makes Teams Work: Group Effectiveness Research from the Shop Floor to the Executive Suite // Journal of Management, 1997. 23. P. 239–290.
13. Mathieu J. E., Goodwin G. F., Heffner T. S., Salas E., & Cannon-Bowers J. A. The Influence of Shared Mental Models on Team Process and Performance. // Journal of Applied Psychology, 2000. 85. P. 273–283. DOI: 10.1037/0021-9010.85.2.273.
14. Mohammed S., & Dumville B. C. Team Mental Models in a Team Knowledge Framework: Expanding Theory and Measurement across Disciplinary Boundaries. // Journal of Organizational Behavior, 2001. 22. P. 89–106. DOI: 10.1002/job.86.
15. Mohammed S., Klimoski R., & Rentsch J. R. The Measurement of Team Mental Models: We Have No Shared Schema. // Organizational Research Methods, 2000. 3. P. 123–165. DOI: 10.1002/job.86.
16. Webber S. S., Chen G., Payne S. C., Marsh S. M., & Zaccaro S. J. Enhancing Team Mental Model Measurement with Performance Appraisal Practices // Organizational Research Methods, 2000. 3. P. 307–322. DOI: 10.1177/109442810034001.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159

Феноменологические основы метакогнитивной регуляции деятельности субъектно-информационного класса

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

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ);
№проекта 21-18-00039*

Аннотация. Представлены теоретические и эмпирические материалы, раскрывающие специфику нового класса профессиональной деятельности – субъектно-информационного. Сформулирован подход к изучению данного класса деятельности, в основе которого лежит синтез базовых положений психологической теории деятельности и современной метакогнитивной психологии. Показано, что одним из наиболее конструктивных средств раскрытия специфики деятельности субъектно-информационного класса является установление феноменологических основ ее метакогнитивной регуляции. Рассмотрены основные метакогнитивные феномены (эффекты, метакогнитивные чувства, метакогнитивные суждения), описанные в метакогнитивизме ранее и совокупность новых – конгруэнтных исключительно субъектно-информационному классу профессиональной деятельности.

Ключевые слова: метакогнитивная сфера личности, профессиональная деятельность, метакогнитивные феномены, метакогнитивные чувства, субъектно-информационный класс, трансформация феноменов, экологическая валидность.

В современной метакогнитивной психологии достаточно отчетливо проявляется обстоятельство, важнейшим образом влияющее на дальнейший ход ее развития в целом и состоящее в очевидной необходимости разработки в русле данного направления новых перспективных подходов (возможно, и парадигм), которые по своей сути обозначают его стратегические задачи в ближайшем будущем. Иными словами, ситуация в метакогнитивной психологии такова, что значительное количество интенсивно накапливаемого материала требует определенной систематизации и становления *новых* подходов, которые обеспечат его последующее конструктивное развитие. Кроме того, общий ход развития метакогнитивного направления, по существу, предопределил возможность кумуляции в нем во многом разрозненных научных знаний, наличие не связанных друг с другом научных школ [5, 7]. Это, в конечном итоге, также привело к настоящей необходимости разработки новых подходов в нем. Именно такая задача, фактически, является основной в метакогнитивной психологии. При этом, как было отмечено нами ранее, в частности, в работах [4-7], достижения метакогнитивного направления вполне допускают такую возможность существования и, соответственно, определяют пути решения стоящих перед метакогнитивизмом задач. Данный подход, был обозначен нами как *структурно-феноменологический* подход. Его главная особенность состоит в существовании определенных *феноменов* (в некоторых случаях – *эффектов*), выявляющихся эмпирически (зачастую – и экспериментально) и соотносящихся с самыми различными сферами жизнедеятельности: с процессом обучения и воспитания, с различными видами профессиональной деятельности, с социально-психологическими ситуациями и др. на сегодняшний день подобного рода феномены выделяются в исследованиях зарубежных и отечественных авторов. Их существование имеет, на наш взгляд, весьма важное значение для развития всего современного метакогнитивной психологии в целом.

Вместе с тем, диапазон «феноменологической картины» метакогнитивной сферы личности представляется весьма широким и многообразным. Более того, сами феномены (эффекты), во многом,

как отмечалось выше, трудно поддаются систематизации, категоризации и определению. Часть из них вообще крайне затруднительно дифференцировать от метакогнитивных суждений, стратегий, умений, навыков, качеств и др. В этой связи, не так давно в русскоязычной литературе постепенно стали появляться и иные термины, по своему содержанию указывающие на близость и даже тождественность понятию «метакогнитивных феноменов». Речь идет о понятии «*метакогнитивных чувств*» (МКЧ) [14]. Тем не менее, подобная очевидная проблема может и должна быть решена, на наш взгляд, за счет обращения к более общим и давно зафиксированным психологическим направлениям и категориям, в каждом из которых следует производить экспликацию вполне конкретных метакогнитивных феноменов (эффектов). В силу этих причин, в первую очередь необходим анализ отдельных метакогнитивных процессов в контексте установления их собственной «феноменологической картины». При этом, полагаем, «первыми среди равных» в данном случае должны стать наиболее «ранние» – «рудиментарные» области метакогнитивизма, связанные с исследованием *метапамяти* и *метамышления*. Именно эти процессы обнаруживают широкую представленность метакогнитивных феноменов. Их многообразие включает в себя такие, как *feeling-of-knowing judgments (FOK)*, *tip-of-the-tongue states (TOT)*, группа суждений *judgments of learning (JOL)*, *study time allocation*, суждения *source judgments*, *remember/know judgments*, *feeling of not knowing/feeling of uncertainty* («чувство незнания/чувство сомнения»), *feeling of familiarity* («чувство знакомости»), *blank-in-the-mind experience* («ощущение пробела в памяти»), *overconfidence phenomenon* («феномен сверхуверенности»), *source monitoring/reality monitoring* («отслеживание источника/мониторинг реальности»), *second-order judgments about judgments of learning* («суждения второго порядка о суждениях о выученном»), *judgment of solvability* («оценка решаемости»), *feeling of difficulty* («чувство сложности»), *feeling of warmth* («чувство близости к решению/чувство теплоты»), *hypercorrection effect* («эффект гиперкоррекции»), *hindsight bias/the knew-it-all-along effect* («эффект Фишхоффа», «эффект обратного мышления»), *sense of agency* («чувство контроля»), *feeling of confidence* («чувство уверенности»), *feeling of rightness* («чувство правильности»), *feeling of error* («чувство ошибочности»), *эффект Даннинга–Крюгера* и мн. др. [4-7, 14-28].

Вместе с тем, объективно складывающаяся *внедеятельностная* парадигма развития метакогнитивизма порождает его главную теоретическую трудность – проблему *экологической валидности*. Практически нераскрытыми остаются многие метакогнитивные процессы, которые лежат в основе осознаваемой *произвольной регуляции деятельности*. В связи с этим, возникает объективная необходимость реализации исследований, предполагающих синтез данных направлений, что может в значительной степени способствовать преодолению целого ряда негативных особенностей, а в конечном итоге – и развитию, как психологии деятельности, так и метакогнитивной психологии. Более того, отметим, что к настоящему времени в работах ярославских психологов – главным образом, А. В. Карпова – уже сложилось специальное направление «*метакогнитивной психологии деятельности*» [3, 4, 6, 8, 9 и др.]. Оно, однако, нуждается в развитии собственных представлений с учетом целого ряда современных тенденций, имеющих место в процессе «филогенеза деятельности» – многообразия трансформаций, реализующихся в «мире профессий». В этой связи, важно учитывать принципиально важное обстоятельство. Усиливающаяся в последние десятилетия интенсификация различных сфер: технологической, социальной, политической, экономической и др., объективно не может не способствовать закономерным изменениям в процессе «филогенеза деятельности». Постепенно произошедшая смена исследовательской ориентации с *субъект-объектных* на *субъект-субъектные* виды деятельности была, как известно, во многом, обусловлена возрастающей ролью вопросов психологического плана в изучении деятельности как таковой. И если в случае с профессиями субъект-объектного класса объектом выступает некая неодушевленная реальность, то в субъект-субъектных видах деятельности объектом выступает субъект – другой человек или группа людей с присущим им широчайшим спектром личностных, характерологических, индивидуально-типологических и иных особенностей. Одновременно с этим, эволюция форм трудовой деятельности приводит и к возникновению нового – субъектно-информационного класса [6, 8, 10-12]. Его важнейшей отличительной характеристикой является то, что в нем имеет место, фактически, та же самая трансформация, которая привела в свое время к необходимости дифференциации субъект-объектного и субъект-субъектного классов. Это трансформация основного атрибута деятельности – ее *предмета*. В субъектно-информационных видах деятельности им выступает уже не объект, но и не субъект, а совершенно иная и предельно специфическая сущность – *информация*.

Разумеется, следует принимать во внимание, полагаем, ключевой тезис, согласно которому, субъектно-информационный класс представляет собой колоссальную и даже беспрецедентную по диапазону своих качественных разновидностей совокупность видов и типов деятельности, а также степени их сложности. В самом деле, как отмечается в [8], она включает в себя такие относительно простые виды

деятельности, как, к примеру, технические разновидности деятельности экономического профиля или многочисленные разновидности сервисных деятельностей, осуществляемых на компьютерной основе. Одновременно с этим субъектно-информационный класс включает, но на противоположном «полюсе» сложности, и такой предельно сложный вид деятельности как научная деятельность, поскольку она также объективно сопряжена с «воспроизводством» новой информации – новых знаний. В этой связи можно дифференцировать два «вектора» качественной гетерогении данного класса деятельностей. Первая – это *вертикальная* гетерогения, вскрывающая глубокие – принципиальные, то есть именно качественные различия в степени сложности (ее пример как раз и представлен выше). Вторая – это *горизонтальная* гетерогения, вскрывающая факт существования многих видов информационной деятельности, являющихся паритетными по сложности.

Вследствие этого, возникает принципиальная, однако очень типичная для исследования двух ранее дифференцированных – традиционных классов деятельности. Ввиду того, что все множество конкретных разновидностей деятельности, образующих субъектно-информационный класс практически невозможно изучать «в целом», то необходимо выбрать такую его репрезентацию, которая была бы наиболее близка содержанию основных характеристик и особенностей, феноменов и закономерностей.

Весьма показательным представляется тот факт, что именно при такой конкретизации предмета исследования становится вполне очевидным то, с позиций каких методологических средств целесообразно осуществлять дифференциацию основных классов деятельности – в том числе, и субъектно-информационного. Это, напомним, подход, базирующийся на синтезе *психологической теории деятельности* и современного *метакогнитивизма* (и шире – *метакогнитивной психологии*), о чем подробно отмечалось в предыдущем параграфе. В своем общем виде это положение заключается в удивительном подобии – в принципиальном сходстве и, так сказать, в максимальной конгруэнтности основных особенностей деятельности информационного характера, реализуемых на базе компьютерной техники, и самой сути метакогнитивизма (его сферы, предмета, специфики, задач, разделов и пр.). Фактически складывается ситуация, при которой обе «составляющие» метакогнитивизма (основные параметры метакогнитивной сферы личности) воплощают в сути информационной деятельности посредством компьютерной техники, но и сама техника выступает при этом в функции практически полного аналога и «первичных» процессов, и «первичных» знаний. Субъект же деятельности с необходимостью выступает при этом и как реализатор процессов по управлению этими «первичными» процессами», и как носитель, а также преобразователь знаний об этих «первичных» знаниях. Следовательно, такого рода субъектно-информационная деятельность может быть понята только как метакогнитивная. Между информацией (как предметом деятельности) и субъектом деятельности находится такое средство труда (компьютер), которое по своей сути фактически выступает носителем целой системы процессов и системы знаний (базы данных). Это, полагаем, порождает ряд новых феноменов, которые также усложняют содержание деятельности. Так, он реализует существенную часть функций субъекта; он же моделирует или даже создает реальность, соотносимую с объектом деятельности; наконец, он же реализует практически полностью техническую составляющую взаимодействия между ними. В результате этого степень комплексности деятельности субъектно-информационного класса существенно увеличивается. Это приводит к новой психологической реальности, которую следует зафиксировать и эксплицировать в теоретических представлениях [4, 8].

Наряду с этим, необходимо отметить, что представленные выше данные допускают интерпретацию иного плана. В работе [4] нами было установлено, что метакогнитивные процессы и качества, образования и структуры во многом и выступают конкретными средствами и даже механизмами *общих способностей* личности – в частности, *обучаемости*, как одной из них [1]. Метакогнитивные параметры, во многом, обусловлены необходимостью в особом свойстве, в особой способности – способности к обучению как базовому средству должного уровня функционального потенциала субъекта, его ресурсных возможностей. В результате возникает феномен, который, как указывалось в предыдущих частях работы, вообще является наиболее характерным для всех образований метакогнитивного плана. Он состоит в «обращении» тех или иных процессов и структур самих на себя, в их «удвоении». Точно так же обстоит дело и по отношению к обучаемости (как общей способности): она «в лице» метакогнитивной сферы «обращается сама на себя» – возникает феномен, аналогии которого уже частично были описаны в литературе и который обозначается понятием *метаобучения*. Он состоит в том, что происходит не только обучение, но и обучение самому обучению – тому, каким образом оптимизировать «первичное» обучение. Причем, в отличие от «просто» обучения (и обучаемости как его предпосылки), это – «вторичное» обучение и, соответственно, «вторичная» обучаемость носят подчеркнuto произвольный – контролируемый и управляемый, преднамеренно осуществляющийся и, как правило, высокомотивированный характер. Тем самым порождается новый тип, новая ее форма – *самообучаемость*. При этом, пола-

гаем, в освоении и последующей реализации деятельности субъектно-информационного класса эти особенности представляются не просто очевидными, но и атрибутивными для нее.

Вместе с тем, одной из важнейших функций всей метакогнитивной сферы является, наряду с развитием операционного потенциала, также и расширение ее ресурсного потенциала, связанного, прежде всего, с аккумуляцией знаний и опыта. Причем, когда речь идет об обучаемости именно как способности, то имеется в виду не просто аккумуляция как таковая – в ее непосредственном проявлении, а формирование средств, позволяющих ее осуществить [4]. Это – уже не «просто» обучение, а «обучение обучению» – *метаобучение*. Это не только приобретение знаний и опыта, а формирование таких знаний и такого опыта, которые бы содействовали формированию процессов и средств их получения. Можно видеть, что в результате возникает известный и достаточно подробно описанный феномен *метазнаний*. Подобная ситуация свойственна, по-видимому, профессиональным видам и типам деятельности, связанными с IT-технологиями, а также, разумеется, в условиях дистанционного обучения.

В связи с этим, можно высказать предположение, согласно которому в основе самого метаобучения лежит специфический механизм, сущность которого состоит в трансформации результатов, к которым приводит развертывание тех или иных процессов, в средства их же осуществления, но на последующих этапах. Он был обозначен нами в [4] как механизм *операционно-информационной обратимости*. Он же составляет суть и сформулированного нами ранее структурно-феноменологического подхода к исследованию метакогнитивной сферы в целом. Напомним, что основное положение данного подхода как раз и состоит в том, что важнейшие метакогнитивные феномены (и закономерности в целом), могут распознаваться и фиксироваться субъектом, то есть репрезентироваться им в качестве *знаний*, а затем использоваться им в качестве операционных *средств* организации деятельности и поведения. Тем самым феномены, исходно представленные как содержательные – информационные образования, трансформируются в собственно операционные образования, выступая в качестве достаточно действенных средств организации деятельности и поведения. Одной из конкретных и важных иллюстраций этого выступает закономерность, связанная с формированием и функциональным предназначением средств *«антирефлексивной»* направленности (см. обзор в [2-4]). Субъект распознает ингибирующее влияние на результаты деятельности рефлексивного гиперконтроля и начинает вырабатывать средства, направленные на его минимизацию, то есть средства своего рода *«антирефлексивного»* плана.

Полагаем, описанное выше сходство метакогнитивизма и деятельностей субъектно-информационного класса с необходимостью обозначает предпосылки к исследованию закономерностей их метакогнитивной регуляции. Для решения этой, несомненно, чрезвычайно широкой задачи, следует, по-видимому, остановиться вначале на установлении особенностей феноменологической «картины» таких видов и типов профессиональной деятельности. Более того, часть из возможного спектра метакогнитивных феноменов (эффектов, чувств) уже, так или иначе, зафиксирована в литературе применительно к рассматриваемой проблематике, однако, они не описаны именно, как такие новообразования метакогнитивного плана, которые выполняют определенную роль в организации деятельности.

Вместе с тем, анализ феноменологии метакогнитивной сферы личности в субъектно-информационном классе, вероятно, следовало бы начать с тех феноменов, которые были эксплицированы и описаны в литературе и носят достаточно общий характер. Часть из них была перечислена выше. В то же время, очевидная специфика субъектно-информационного класса, во многом, состоит в принципиально важном, на наш взгляд, обстоятельстве. Присущие двум другим – традиционным классам формы метакогнитивного и регулятивного обеспечения оказываются в субъектно-информационном классе зачастую «несостоятельными». Объект трудовой деятельности в данном случае – информация, компьютерная техника во всем своем многообразии – уже сам по себе выступает в роли *носителя* знаний, как декларативного, так и процедурального характера. Компьютер «избавляет» субъекта деятельности от необходимости формирования целого ряда умений, поскольку тот в состоянии их реализовать попросту «за него». В связи с этим, как отмечается нами в [6], при анализе подсистем *профессионально важных качеств (ПВК)* для субъектно-информационных видов деятельности следует констатировать (хотя, и, во многом, предварительно) наличие явления *«инверсии базовых качеств»*, заключающегося в том, что, будучи базовыми в ряде субъект-объектных и/или субъект-субъектных видов деятельности, ПВК, обнаруживают противоположное свойство в деятельности субъектно-информационного класса. Приблизительно такой же тезис, полагаем, может быть рассмотрен относительно феноменологии метакогнитивной сферы в нем. В этом случае известные феномены могут быть раскрыты в трансформированном виде – с учетом особенностей взаимодействия субъекта с информацией. Иначе говоря, речь идет уже не столько о метакогнитивных феноменах в их исходном содержании, но об их *новых вариантах*, либо об их *аналогах*. Хотя, разумеется, нельзя исключать и того очень важного факта, согласно

которому значительная часть метакогнитивных суждений, в частности, «judgments-of-learning» и многие другие (главным образом, связанные с метапамятью), вообще были установлены во время работы испытуемых с различными специально разработанными для этих целей компьютерными программами. Следовательно, можно сформулировать промежуточный вывод о том, что ряд феноменологических параметров, в принципе, коренится в работе субъекта с информацией.

Наряду с этим, по-видимому, не следует совсем исключать раскрытие «традиционных» феноменов в деятельности субъектно-информационного класса. Они, как уже было отмечено выше, предстают либо в принципиально модифицированном виде, либо их роль ощутимо снижается вплоть до полного их игнорирования. Дело в том, что компьютерная техника очевидно «устраняет» такие характеристики, присущие психике человека, которые осложняют или даже «зашумляют» сложившиеся строгие алгоритмы. Такими «мешающими» факторами и являются, в значительной мере, метакогнитивные феномены (эффекты). Более того, сам смысл феномена, как такового, и состоит в его спонтанном – «неожиданном» возникновении, что, вряд ли оказывается допустимым в жестких схемах организации работы компьютера. Далее, вполне логичным выглядит и снижение роли, так называемых, *ретроспективных* и *проспективных метакогниций*. Первые, как известно, характеризуют оценку уверенности в правильности той или иной информации, которая предъявлялась ранее. Вторые, напротив, предполагают оценку воспроизведения информации в будущем. И в том, и в другом случае, компьютер, опять-таки, «берет на себя» многие из подобных задач. Вследствие этого, можно констатировать своеобразный *метафеномен «минимизации феноменов»*.

Конечно, необходимо учитывать и другое обстоятельство. Традиционный состав метакогнитивных феноменов (метакогнитивных чувств) в условиях реализации деятельности субъектно-информационного класса предполагает значительный спектр направлений, по которым в естественных условиях профессиональной деятельности, то есть в экологически валидных условиях происходит их трансформация. Он включает пять основных типов – *фасилитацию, ингибцию, возникновение новых феноменов, редукцию и инверсию* [8].

В трансформированной форме, вероятно, в деятельности субъектно-информационного класса могут быть представлены уже известные и описанные в литературе «*overconfidence phenomenon*» («феномен самоуверенности»), «*feeling of familiarity*» («чувство знакомости»), «*feeling of competence*» («чувство компетентности»), «*feeling of confidence*» («чувство уверенности»), «*feeling of rightness*» («чувство правильности»), «*feeling of satisfaction*» («чувство удовлетворенности») и некоторые другие. Кроме них, однако, в метакогнитивная регуляция субъектно-информационного класса, полагаем, «снабжена» другим, свойственным исключительно этим видам и типам профессиональной деятельности феноменологическим обеспечением. При этом важно сразу подчеркнуть, что часть из вновь эксплицируемых феноменов (эффектов) не является «исключительно метакогнитивной». Большинство из них носит гораздо более общий характер.

В первую очередь, целесообразно обратиться к одному из наиболее ранних предметов исследований в метакогнитивизме – метамышлению. В этой связи, вполне очевидным становится предположение не только (и даже не столько) об оценке собственных мыслительных процессов субъекта, сколько об оценке «мышления» компьютера в сопоставлении с собственными мыслительными операциями и способностями. Так, может быть описан и далее подвергнут изучению феномен «*метакогнитивной проекции*». Наряду с этим, иногда складывается ситуация, согласно которой субъект мысленно «ставит себя на место» компьютерной техники, оценивая при этом его работу, разумеется, с позиций известных ему когниций.

Помимо этого, полагаем, нельзя исключать и роль феномена (эффекта) «*метакогнитивной блокады*», который по своему содержанию очень близок к средствам «*антирефлексивного*» плана, подробно описанным в предыдущем параграфе. В субъектно-информационном классе, однако, такой феномен будет несколько иным и может заключаться в произвольной ингибции (отключении) контроля над деятельностью функциями по причине, опять-таки, решающей роли компьютера, который, как известно, «не может ошибаться», – следовательно, и значение рефлексии во всем своем многообразии оказывается сведено к минимуму.

Отдельное и даже особое место в феноменологии метакогнитивной регуляции субъектно-информационных видов деятельности занимают эффекты, непосредственно связанные с самим предметом – информацией. Так, очевидно значимыми представляются разнообразные эвристики и метакогнитивные стратегии, основанные на формировании и использовании *способов борьбы с избыточностью и полифокусностью информации*. Разумеется, как уже было отмечено выше, информационные технологии сами по себе предусматривают систематизацию – упорядочивание разнородной информации. Однако это не исключает применения субъектом деятельности дополнительных, вспо-

могательных средств метакогнитивного плана. Более того, на первый план в данном случае выходит новое, но объективно необходимое в изучении представленной проблематики понятие «метаинформации» – то есть, информации о том, где следует искать информацию – информация «второго порядка».

Вследствие этого, еще одним необходимым инструментом может и должно быть «*умение забывать*» ненужную в решении текущих задач информацию. При этом такое произвольное забывание не является негативным свойством, но напротив, доказало свою эффективность в условиях реализации сложных видов деятельности (главным образом, управленческой [4]), связанных с необходимостью «иметь дело» со значительными по объему потоками разнородной информации.

Нередкий, но, в то же время, практически не описанный в литературе, феномен «*антропоморфизации компьютерной техники*» также составляет, по всей видимости, феноменологическую сторону деятельности субъектно-информационного класса. Тенденция к антропоморфизации, вообще является одной из характерных черт взаимодействия человека с другими животными и предметами окружающей среды. Она же определила одну из главных парадигмальных ориентаций в исследовании эволюции психики человека и животных, которая так и называется «антропоморфизмом» [6]. Вместе с тем, наделение человеческими чертами особенностей поведения животных может распространиться и на сферу иных предметов среды – в том числе (и даже, в первую очередь) на компьютер. Одушевление такой техники, придание ей свойств, аналогичных личностным качествам человека, характеристикам его мотивационно-потребностной сферы, когнитивных процессов и т. д. и составляет эффект антропоморфизации. Вероятно, также к этому феномену восходит и известный в психологии личности феномен субъектности [13]. Хотя, конечно, его потенциал может быть раскрыт гораздо шире.

В качестве частного феномена варианта феномена «антропоморфизации» может выступать феномен «*анимализации компьютерной техники*», заключающегося в ее наделении чертами животных и вообще отношению к компьютеру соответствующим образом.

Наконец, кроме этого, принципиально важно учитывать, что в экологически валидных условиях имеют место качественно новые феномены метакогнитивного плана, которые принципиально не эксплицируются в абстрактно-лабораторных, внедеятельностных условиях и выступают результатом деятельностной детерминации. Это, в частности, помимо некоторых описанных выше, феномен *редукции субъектности (reduction of agency – ROA)*, феномен *гипердоверия*, метакогнитивное «*чувство компетентности*», «*чувство реализуемости*», феномен «*квази-вывода*», эвристика *мнемической редукции (стратегии забывания)*, феномен *неконтролируемых умозаключений*, эвристика *метатехник*, явление «*порога рефлексивности*», феномен «*моратория рефлексивности*», явление *ингибции рефлексивного мониторинга*, эффект *метакогнитивной проекции*, эвристика *рефлексивных пауз*, семейство *наднормативных эвристик*, эвристика «*уходов*», группа *элиминативных феноменов*, феномен *отчуждения деятельностных функций*, явление *биполярности метакогнитивных феноменов*, обширная группа «*hard-soft*»-феноменов, явление *метакогнитивного перфекционизма* и др. [8]. Таким образом, экспликация и анализ метакогнитивных феноменов (эффектов, метакогнитивных чувств, метакогнитивных суждений) в значительной степени содействуют решению важнейшей и критически значимой проблемы всей метакогнитивной психологии, о которой было сказано выше – проблемы экологической валидности ее эмпирического базиса и реализуемых на этой основе концептуальных обобщений.

Кроме всего сказанного выше, конечно, нельзя не учитывать и усиливающуюся интенсификацию перспективных разработок в области создания *нейросетевых моделей метакогнитивций*. В этом случае, поведение искусственных нейронных сетей все более очевидно обнаруживает «сознательные» – «саморефлексивные» черты человека. Все это, полагаем, обуславливает дальнейшую необходимость синтеза двух крупных и очень актуальных областей современной психологии – *киберпсихологии*, с одной стороны, и метакогнитивной психологии, с другой. Исследования «на их стыке», уверены, станут одними из ведущих в ближайшем будущем.

Литература

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Москва: Лантерна, 1995. 243 с.
2. Карпов А. А. Метакогнитивный контроль регулятивных функций сознания // Мир психологии, №2 (94). С. 135–150.
3. Карпов А. А. Особенности структурно-функциональной организации метакогнитивной сферы личности в управленческой деятельности // Ярославский психологический вестник, 2019. №2 (44). Ярославль: РПФ «Титул». С. 42–47.
4. Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 784 с.

5. Карпов А. А. Структурно-феноменологический подход в метакогнитивной психологии // Вестник ЯрГУ. Сер. Гуманитарные науки, 2016. №4 (38). С. 106–111.
6. Карпов А. А. Теория и практика психологического анализа деятельности. Ярославль: Филигрань, 2021. 316 с.
7. Карпов А. А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности. Ярославль, ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Ярославль, ЯрГУ, 2016. 208 с.
8. Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса. Ярославль: Филигрань, 2021. 616 с.
9. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5-ти т. Москва: РАО, 2015.
10. Карпов А. В. Три периода и три парадигмы в эволюции психологии труда // Ярославский психологический вестник, 2021. №3 (51). С. 14–29.
11. Карпов А. В., Леньков С. Л. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера. Тверь: ТГУ, 2006. 448 с.
12. Карпов А. В., Чемякина А. В. Психологическая специфика профессиональной деятельности субъектно-информационного класса // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2021, №3. С. 422–433.
13. Петровский В. А. Человек над ситуацией. Москва: ВШЭ, 2010. 560 с.
14. Тихонов Р. В., Аммалайнен А. В., Морощкина Н. В. Многообразии метакогнитивных чувств: разные феномены или разные термины? // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика, 2018. Т. 8, №3. С. 214–242.
15. Adams P. A., Adams J. K. Confidence in the Recognition and Reproduction of Words Difficult to Spell // Am. J. Psychol., 1960. Vol. 73, N 4. P. 544.
16. Dunlosky J., Serra M. J., Matvey G., Rawson K. A. Second-Order Judgments About Judgments of Learning. J. Gen. Psychol., 2005, vol. 132, no. 4. P. 335–346.
17. Efklides A., Touroutoglou A. Prospective Memory Failure and the Metacognitive Experience of “Blank in the Mind” // Trends and prospects in metacognition research. New York: Springer, 2010. P.105–126.
18. Finn B., Metcalfe J. Overconfidence in Children’s Multi-Trial Judgments of Learning. Learning and Instruction, 2014. 32. P. 1–9.
19. Hart J. T. Memory and the feeling-of-knowing experience // Journal of Educational Psychology, 1995. Vol. 56, P. 208–216.
20. Kinoshita S. Feeling of Familiarity // Metacognition: Process, Function and Use / ed. P. Chambres, M. Izaute, P.-J. Marescaux. Boston, MA: Springer US, 2002. P. 79–90.
21. Metcalfe J., Dunlosky J. Metamemory. New York, Elsevier Ltd., 2008. P. 351-360.
22. Metcalfe J., Greene M. J. Metacognition of Agency/ Columbia University. Journal of Experimental Psychology: General. Vol. 136, No. 2, 2007. P. 184–199.
23. Payne S. J., Duggan G. B. Giving up problem solving // Mem. Cognit. 2011. Vol. 39, N 5. P. 902–913.
24. Roese N. J., Vohs K. D. Hindsight bias // Perspectives on Psychological Science, 2012. Vol. 7. No 5. P. 411–426.
25. Schwartz B. L. Tip-of-the-tongue states as metacognition. Metacogn. Learn., 2006. 1. P. 149–158.
26. Son L. K. Metcalfe J. Metacognitive and Control Strategies in StudyTime Allocation. Columbia University. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition 2000, Vol. 26, No. 1. P. 204–221.
27. Thompson V. A. Dual-process theories: A metacognitive perspective // In two minds: Dual processes and beyond. Oxford, UK: Oxford University Press, 2009. P. 171–196.
28. Wierchoń M., Asanowicz D., Paulewicz B., Cleeremans A. Subjective measures of consciousness in artificial grammar learning task // Conscious. Cogn. 2012. Vol. 21, N 3. P. 1141–1153.

Мотивация и профессиональная карьера у менеджеров по продаже

К. Л. Теляковская, г. Москва, Российская Федерация

Аннотация. В статье излагаются данные эмпирического исследования на базе дилерского холдинга «Рольф» среди менеджеров продаж автомобилей. В работе показано, что успешная деятельность менеджера во многом определяется мотивацией. При этом менеджеры с высоким уровнем успешности отличаются от нижних уровней успешности по большему числу признаков.

Ключевые слова: мотивация, деятельность, успех, потребности, менеджер, продажи, карьера.

Проблема мотивации и мотивов поведения в деятельности одна из основных в психологии. Вряд ли найдется такая область психологии, которая не затрагивала бы мотивационного процесса.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае – как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, то есть определяющих поведение, в другом случае – как совокупность мотивов, в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности, как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности, как совокупная система процессов, отвечающая за побуждение и деятельность [1, 3].

Без понимания мотивации деятельности невозможно иметь обоснованное представление о психологии личности. Определяя понятие «мотив», следует иметь в виду, что это реальный или воображаемый, мыслимый предмет потребности, побуждающий и направляющий на себя деятельность [3]. Если исходить из такого понимания мотива, то мотивация представляется как актуализация и реализация мотивационного отношения субъекта с окружающей действительностью, в ходе которого происходит процесс преобразования актуальной ситуации в желательную [10].

По проблеме мотивации психологическая наука имеет не меньше публикаций, чем по проблеме личности. В соответствии с принятым нами определением в основе мотивов лежат потребности индивида. Поэтому в психологии опубликованы ряд работ, посвященных соотношению мотивов и потребностей. А. Н. Леонтьев отмечает, что на психологическом уровне потребности опосредованы психическим отражением, и притом двояко (как объективные сигнальные признаки и как потребностные состояния, чувственно отражаемые субъектом) [8].

Человек планирует свое будущее (карьеру), основываясь на своих потребностях и социально-экономических условиях. Нет ничего удивительного в том, что он желает знать перспективы служебного роста и возможности повышения своей квалификации, а также условия, которые он должен для этого выполнить. В противном случае мотивация поведения становится слабой, человек работает не в полную силу, не стремится повышать квалификацию и рассматривает организацию как место, где можно переждать некоторое время перед переходом на новую, более перспективную работу [4, 7]. Кроме материальных интересов, профессионалами всегда движет что-то еще. Это «что-то» у каждого свое и, как правило, не лежит на поверхности.

Научный интерес для нас представляют основные теоретические положения о мотивации, представленные в трудах Д. Мак-Клелланда и Э. Шейна [9]. Теория потребности Д. Мак-Клелланда делает упор на потребности высших уровней, то есть поведение человека в ситуациях, связанных с деятельностью в группе, формирует следующие стремление: 1) к власти; 2) к успеху; 3) к признанию.

Существующие концепции мотивации фокусируются на динамических, изменяющихся особенностях поведения человека и пытаются дать ответ на вопрос о том, какие мотивы побуждают человека действовать и направляют его поступки. В ряде теорий многие виды жизненных потребностей объясняются с позиции редуccionистских теорий мотивации. В других теориях, напротив, утверждается, что человек стремится к саморазвитию, к повышению компетентности и эффективности взаимодействия с окружением.

Каждая из рассмотренных теорий в отдельности в состоянии объяснить лишь некоторые феномены мотивации, ответить на небольшую часть вопросов, возникающих в этой области психологических исследований. Только интеграция всех теорий, глубокий анализ и вычленение всего положительного, что в них содержится, способны дать более или менее полную картину детерминации человеческого поведения. Такое сближение, однако, серьезно затрудняется из-за несогласованности исходных позиций, различий в методах исследования, терминологическом аппарате, а также из-за недостатка твердо установленных фактов о мотивации человека. Исследователям нового поколения предстоит на основе переосмысления и обобщения накопленного в этой области опыта предложить свои оригинальные подходы к разработке этой ключевой проблемы психологической науки.

В отечественной психологии до недавнего времени понятие «карьера» практически не использовалось. В основном употреблялись такие термины, как «профессиональный жизненный путь», «профессиональная деятельность», «профессиональное самоопределение».

Слово «карьера» означает успешное продвижение в области общественной, служебной, научной и прочей деятельности, род занятий, профессию. В широком понимании карьера – профессиональное продвижение, рост как этапы восхождения человека к профессионализму, переход от одних его уровней к другим. Результат карьеры — высокий профессионализм человека, достижение признанного профессионального статуса. В более узком понимании карьера – это должностное продвижение. То есть это не только овладение уровнями и ступенями профессионализма, но и достижение определенного социального статуса в профессиональной деятельности, занятие определенной должности. Этот тип карьеры начинается с выбора престижной профессии и включает достижение в ней определенных социально признанных стандартов в профессиональной деятельности. Основа такой карьеры – общественно признанные шкалы профессий, статусов, рода занятий, за которыми стоят образы профессиональных и социальных достижений (следует отметить, что эти ранговые шкалы престижности профессий достаточно динамичны и связаны с политической и социально-экономической ситуацией). Результатом карьеры будет профессиональный статус, должность. Таким образом, карьера – успешное продвижение в области общественной, служебной, научной и прочей деятельности; род занятий, профессия

У одного и того же человека перечисленные стороны карьеры могут не совпадать. Подлинный профессионал может не сделать служебной карьеры, а человек на высоких должностях – не достичь высокого уровня профессионализма. Карьера первого типа требует профессиональной компетентности, карьера второго типа – социальной компетентности.

Оба типа карьеры должны быть представлены в профессиональной деятельности активного человека, иначе диспропорция может вызвать деформации личности: мотив личной карьеры может развиваться в ущерб мотиву творческого вклада. Таким образом, разные типы карьеры требуют от человека разных психологических качеств, различных видов компенсации.

Стремление человека управлять своей карьерой объясняется тем огромным значением, которое имеет карьера для его жизнедеятельности. Карьера выступает в роли своеобразного контекста трудовой жизни человека, структурируя его трудовой опыт последовательностью определенных ступеней, благодаря чему профессиональная жизнь видится не сплошной бессвязной массой действий и событий, а приобретает вид развития, упорядоченного этими ступенями. Таким образом, карьера – это динамическое явление, постоянно изменяющийся и развивающийся процесс профессионального роста человека, роста его влияния, авторитета, статуса в среде, выраженный в его продвижении по ступеням иерархии, квалификационной лестницы, вознаграждения, престижа и рассматривать его надо как последовательность стадий во времени.

Карьера занимает важное место в структуре потребностей современного человека, оказывая тем самым влияние на его удовлетворенность трудом и жизнью в целом. Успешная карьера обеспечивает человеку материальное благополучие, удовлетворение его наивысших психологических потребностей, таких, как потребность в самореализации, в уважении и самоуважении, в успехе и власти, потребность в развитии и расширении пространства судьбы.

Понятие карьерных ориентаций является достаточно новым для российской психологии, оно возникло в американской психологии и основано на концепции «якорей карьеры» Эдгара Шейна. По мнению Шейна, «карьерные якоря» – это ряд представлений сотрудника о себе, ключевые ценности, мотивы, навыки, определяющие выбор карьеры. По «якорям» можно предсказать, какой вид карьеры окажется для человека наиболее удовлетворительным, поскольку люди пытаются выбрать способ жизни согласно наиболее важным для них ценностям [13].

Теоретический анализ литературы свидетельствует о наличии взаимосвязи между мотивационной сферой и профессиональной карьерой личности [6, 7, 11, 12]. Ученые признают приоритет мотивации как фактора успешной карьеры и самосовершенствования карьеры.

Особенность профессиональной деятельности менеджера по продажам заключается в том, что ее содержание сводится к необходимости межличностного взаимодействия и владению информацией о товарах и услугах. Осуществляется данная деятельность по трем основным направлениям: информационном (диагностирование потребностей клиента и предоставление ему нужной информации), эмоциональном (создание зоны эмоционального комфорта для клиента), физическом (организация правильного физического контакта с клиентом).

Выделяют три основные группы требований к менеджеру по продажам: требования к знаниям (подразумевают осведомленность профессионала в основных и значимых компонентах своей деятельности), требования к умениям (владение основными необходимыми операциями, которые используются в деятельности менеджера продаж), требования к личности (презентабельный внешний вид, личное обаяние, умению соблюдать этикет, развитые коммуникативные навыки, высокий уровень стрессоустойчивости, организованность, энергичность, амбициозность, решительность). Успех в профессиональной деятельности, проявляется, прежде всего, в достижении работником значимой цели и преодолении или преобразовании условий, препятствующих достижению данной цели.

Сбор эмпирических данных проводился на базе дилерского холдинга «Рольф» города Москвы которое включает в себя продажу брендов «Audi», BMW, BMW «Motorrad», «Chrysler», «Ford», «Genesis», «Hyundai», «Jaguar», «Jeep», KIA, «Land Rover», «Lexus», «Mazda», «Mercedes-Benz», «Mitsubishi», «Nissan», «Porsche», «Renault», SKODA, «Smart», «Toyota», «Volkswagen». Объем выборки – 76 человек, только мужчины в возрасте от двадцати одного года до двадцати семи лет. Все участники исследования работают в данных автосалонах более полугода.

Были использованы следующие методики: 1) «Якоря карьеры» методика диагностики ценностных ориентаций в карьере (Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова); 2) «Диагностика мотивационной структуры личности» (В. Э. Мильман); 3) Опросник временной перспективы Зимбардо; 4) Ценностный опросник Ш. Шварца; 5) Методика «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда (в адаптации И. Л. Соломина); 6) Опросник межличностных отношений «FIRO – В» В. Шутца.

В результате исследования нами были выделены психологические критерии успешности менеджера по продажам – это одновременно высокие показатели признаков «автономия – предпринимательство – вызов» («АПВ»). Это означает, что за счет стремления к автономии и конкуренции в своей работе, менеджеры стремятся к созданию и воплощению новых идей, которые всецело принадлежат только им. Для того, чтобы выстроить с покупателем взаимовыгодный диалог менеджер по продажам должен грамотно провести презентацию автомобиля, спрогнозировать результаты переговоров и реальность будущей сделки. А еще нужно все время придумывать что-то новое, обходя конкурентов и привлекая потенциальных покупателей. Причем выделенный нами психологический критерий в основном совпал с экспертным распределением испытуемых.

Присутствуют различия между психологическим и экспертным распределением испытуемых по уровню успешности. Мы выявили, почему менеджеры, попавшие в низкий уровень по психологическому критерию, являются успешными в профессиональной деятельности. Ими движет не только мотивация карьеры, а само их реальное поведение, они ориентированы только на получение материального стимулирования, другие развивающие мотивы для них не важны.

Испытуемые группы успешных менеджеров стремятся и прилагают усилия к поддержке рабочего жизнеобеспечения и комфорта. у них преобладает стремление обеспечить себя и своих близких материальными ресурсами жизни. В связи со спецификой работы успешные менеджеры осознают, что чем больше они будут прилагать усилий, предлагать и реализовывать рабочие идеи, то их уровень жизнеобеспечения будет выше и карьерный рост будет более стремительным. Работа менеджера по продажам связана с общением, как с клиентами, так и с коллегами. у успешных менеджеров мотивация общения, присоединения к группе выше, они знают, как найти подход к клиенту, как с ним правильно построить диалог и в итоге не просто продать автомобиль, а со всевозможными опциями и т. д. Мотивация принести общественную пользу является высшим стремлением в человеке, и она развита у успешных менеджеров, но, к сожалению, только в их идеальном состоянии мотива.

Преобладающим эмоциональным профилем у группы с высоким уровнем успешности является стенический, который отражает склонность субъекта к активным, деятельным эмоциональным переживаниям и устойчивую, конструктивную, управляемую позицию в трудных ситуациях.

У групп со средним и низким уровнем успешности эмоциональный профиль является смешанный стенический, который характеризуется стеничностью фрустрационного поведения и астеничностью эмоциональных предпочтений. Это выражает определенную разнонаправленность внутри эмоциональной сферы.

Менеджеры с низким уровнем успешности некомфортно чувствуют себя на рабочем месте, возможно из-за этого не могут поддержать общение ни с коллегами, ни с клиентами, имея низкий социальный статус в группе.

Успешная деятельность менеджера во многом определяется мотивацией. При этом менеджеры с высоким уровнем успешности отличаются от нижних уровней по большему числу признаков. Успешные менеджеры характеризуются стремлением к самоутверждению в социуме, признанию, развитым честолюбием, живостью характера, хорошим контролем над эмоциональной сферой; для них может быть характерно стремление к оригинальности, эксцентричности, лидерству, постоянному повышению уровня притязаний.

В результате корреляционного анализа карьерная ориентация «Профессиональная компетентность» у группы с высоким уровнем успешности занимает центральное положение в структуре связей, имея наибольшее количество сильных связей. Профессионализм и мастерство в профессиональной деятельности связано, прежде всего, с достижением социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами. Получается, что чем компетентнее менеджер, тем он больше желает доминировать и контролировать. А у группы с низким уровнем успешности «Профессиональная компетентность» находится на периферии.

Группа с высоким уровнем успешности отличаются от других групп временной ориентацией на негативное прошлое. Можно предположить, что в их прошлом был негативный опыт, они не хотят, чтобы сейчас стало также как раньше. Поэтому, не фиксируясь на своем прошлом, они прилагают все свои усилия, чтобы быть успешными, больше зарабатывать, поскольку их материальный достаток зависит от них самих.

Литература

1. Виллюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 283 с.
2. Выготский Л. С. Психология. Москва: Апрель Пресс: Эксмо-Пресс, 2000.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 512 с.
4. Карпов А. В. Психология принятия решения в профессиональной деятельности. М., 1991. 152 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва: Издательство «Институт практической психологии», 2004. 400с.
6. Козлов В. В. Интегративная психология: Пути духовного поиска или освящение повседневности. Москва: Психотерапия, 2007. 528 с.
7. Козлов В. В., Донченко И. А. Психология успеха: жизнь с вершины. Запорожье: СТАТУС, 2019. 144 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.
9. Мак-Клелланд Д. Мотивация человека. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 669 с.
10. Новиков В. В. Социальная психология и экономика: Избр. произв. В 11 т. / под ред. проф. В.В. Козлова. - Ярославль: МАПН, ЯрГУ, 2003-2005.
11. Социальная психология: учебник / В. В. Козлов, С. А. Трифонова, Т. М. Панкратова, Л. А. Николаева. Москва: Юрайт, 2021. 501 с. – (Высшее образование).
12. Узнадзе Д. Н. Теория установки: Москва–Воронеж, 2010.
13. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 352 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159

Связь мотивации с эмоциональным выгоранием у педагогов

М. В. Башкин, В. И. Локшина, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлены теоретические и методологические материалы, раскрывающие и объясняющие сущность мотивации педагогов, проблемы эмоционального выгорания, в частности специфики его проявления в профессиональной педагогической деятельности. Обозначена необходимость определения взаимосвязей компонентов мотивации с эмоциональным выгоранием у педагогов. Были рассмотрены группы причин, которые вызывают эмоциональное выгорание, а также охарактеризованы педагогической деятельности, которые влияют на возникновение эмоционального выгорания у педагогов.

Ключевые слова: мотивационная сфера личности, мотивация, мотив, педагогическая деятельность, эмоциональное выгорание.

Одной из фундаментальных проблем современной психологии труда является проблема мотивации. Накопленные эмпирические данные свидетельствуют о том, что у представителей различных профессий обнаруживается специфика мотивов деятельности, определяющая успешность процесса профессионализации личности (В. А. Бодров, Л. Г. Дикая, Э. Ф. Зеер, А. В. Карпов, А. А. Карпов, М. М. Кашапов, Е. А. Климов, Н. В. Клюева, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. А. Обознов, Ю. П. Поваренков, Л. Ю. Субботина, Е. В. Субботский, В. Д. Шадриков и др.) [2-4, 6].

Современные условия в социально-экономической сфере жизни дают понимание того, что синдром эмоционального выгорания на настоящий момент является наиболее актуальной проблемой в психологии, в первую очередь по причине ярко выраженных отрицательных последствий для личности педагога, что проявляется в появлении и дальнейшем развитии негативных социально-психологических установок в отношении себя, своей профессии, окружающих людей, коллег и родственников. Постепенным следствием эмоционального выгорания становятся постоянное чувство собственной несостоятельности как личности, так и профессионала, безразличие к своей деятельности, нивелирование и дальнейшая утрата жизненных ценностей. Происходит резкое падение внутреннего ресурса специалиста, проявляются психосоматические заболевания и множество иных симптомов.

На современном этапе развития общества система образования переживает этап активной модернизации, что, в свою очередь, предъявляет ряд новых требований к преподавателям, таких как компетентность в рамках своей сферы деятельности, педагогическое мастерство, а также заинтересованность и мотивированность, максимальное включение в педагогический процесс и самореализация в новых условиях трудовой деятельности. Актуальность исследования связи мотивации с эмоциональным выгоранием у педагогов обусловлена высокой социальной значимостью их профессиональной деятельности.

Первые исследования эмоционального выгорания в отечественной психологии проводились преимущественно на педагогических работниках. Так, Л. Н. Бабинцева отмечала высокие нагрузки на эмоциональную сферу педагога, связанные с противоречивостью необходимых в профессиональной деятельности качеств личности – требовательности и строгости, с одной стороны, и необходимости смягчения, с другой. Последующие исследования проблемы эмоционального выгорания в отечественной психологии были связаны с развитием психологии труда и направлены на изучение особенностей профессиональной деятельности работников социальной сферы. В целом можно выделить два подхода: с позиции экзистенциального подхода и с позиции теории стресса. Экзистенциальный подход в первую очередь представлен исследованиями Н. В. Гришиной, которая утверждала, что причиной эмоционального выгорания личности является искажение ценностно-смысловой сферы жизни человека. Одним

из последствий также является появление экзистенциального состояния. Автор занимает четкую позицию, определяя связь эмоционального выгорания с утратой ощущения смысла жизни либо в особых случаях – с проявлением экзистенциального невроза. С другой стороны, как считает исследователь, этот синдром имеет и положительную сторону: у личности появляется возможность изменить ключевые жизненные установки и позиции, открыть новые горизонты и по-новому взглянуть на некоторые важные аспекты своей деятельности. С позиции теории стресса эмоциональное выгорание рассматривал В. Е. Орел, который изучал данный феномен как ответную реакцию на множественные и продолжительные стрессы в рабочее время и во время межличностного общения. По мнению исследователя, синдром эмоционального выгорания выступает как профессиональный феномен, который характеризуется физическим, эмоциональным и умственным истощением, проявляясь в основном в профессиях, связанных с социальной работой [7].

В качестве отдельного подхода необходимо отметить исследования В. В. Бойко, который сформулировал позицию, что процесс эмоционального выгорания – это специфический механизм психологической защиты, который проявляется в полном или частичном исключении эмоционального компонента из поведения как ответе на обозначенные психотравмирующие воздействия извне. Также автор высказывает мысль, что выгорание является динамическим процессом, который возникает и развивается этапами по схеме развития стрессового состояния. Выгорание оказывает крайне негативное влияние на развитие личности работника, его дальнейшую профессиональную деятельность, взаимоотношения с коллегами по работе и руководством, а также приводит к профессиональной деформации в дальнейшем [1].

В зарубежной психологии в настоящее время отсутствует единый взгляд на причины, механизмы возникновения и динамику синдрома эмоционального выгорания. Психологи указывают на несколько моделей, которые достаточно емко описывают феномен эмоционального выгорания [9]. Приверженцы однофакторной модели эмоционального выгорания считают основным фактором этого явления истощение. Дисгармония, эмоциональные переживания и нарушения в поведенческой модели являются лишь следствием. В рамках двухфакторной модели предлагается рассматривать синдром выгорания в виде двумерной конструкции, состоящей из эмоционального истощения (проявление симптомов в виде жалоб на здоровье, физическое и нервное напряжение) и деперсонализации (происходят изменения в межличностной сфере и самоотношении специалиста). Наиболее распространена трехфакторная модель, в которой синдром эмоционального выгорания рассматривается в качестве ответа на длительные стрессы в процессе профессиональной деятельности и межличностного общения. Данная модель выгорания включает в себя три компонента – эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личностных достижений. Проблемы эмоционального выгорания, в частности специфики его проявления в профессиональной педагогической деятельности, представлены в исследованиях М. Н. Усмановой, которая соотносила данный синдром с кризисами профессионального становления педагогов [8], Е. Ю. Компана, который выделял факторы, провоцирующие эмоциональное «угасание» педагогов [5], О. И. Каяшевой, которая связывала эмоциональное выгорание педагогов с их перфекционизмом [3]. Необходимо подчеркнуть тот факт, что учеными были выявлены те факторы, которые способствуют повышению уровня стресса социально значимых профессий, влияющих на появление, последующее развитие синдрома эмоционального выгорания. Педагогическую деятельность в первую очередь оценивают в качестве стрессогенной и в последующем исследуют исходя из высокой вероятности появления синдрома эмоционального выгорания. Риск формирования указанного синдрома обусловлен повышением уровня требований со стороны администрации, родителей (или лиц, их замещающих), воспитанников, так и всего общества к личностным и профессиональным качествам педагогов; во-вторых, увеличивается их трудовая нагрузка, интенсивность профессиональной деятельности с эмоциональными перегрузками, большим количеством социальных контактов в течение рабочего дня. Эти и многие другие особенности профессиональной деятельности учителя способствуют тому, что он становится уязвимым в отношении формирования синдрома эмоционального выгорания. Интенсивно модернизирующаяся система образования ставит перед педагогами не только необходимость быть высококвалифицированными и компетентными в своей области знаний, но и необходимость в заинтересованности и мотивированности, активном включении и самореализации в новых условиях трудовой деятельности. Данное обстоятельство, на наш взгляд, может являться психологическим условием профилактики возникновения синдрома эмоционального выгорания педагогов.

По общему признанию специалистов педагогическая деятельность – это один из видов профессиональной деятельности, который больше всего деформирует личность человека. Комплекс экономических проблем, которые сегодня сложились (невысокая заработная плата, недостаточная

техническая обеспеченность и тому подобное), а также социально-экономических, связанных с падением престижа педагогической профессии, делает труд педагога чрезвычайно психоэмоционально напряженным. Кроме того, с увеличением педагогического стажа работы у учителей снижаются показатели как физического, так и психического здоровья. Все эти факторы осуществляют разрушительное воздействие на эмоциональную сферу педагога. у него возрастает количество аффективных расстройств, появляются чувство неудовлетворенности собой и своей жизнью, трудности в установлении контактов с учениками, коллегами, окружающими людьми. Эти симптомы негативно отражаются на всей профессиональной деятельности педагога, ухудшаются результаты его работы, снижается уровень удовлетворенности собственной деятельностью. При этом, происходят изменения в мотивационной сфере педагога и развивается синдром эмоционального выгорания.

Отличительными чертами профессии педагога, которые отражаются на состоянии его здоровья являются: труд педагога выступает одновременно как умственная и физическая нагрузка, учителя совмещают творческую, организаторскую и исследовательскую деятельность; имеют высокую плотность межличностных контактов; большое количество стрессовых ситуаций. Также работа учителя связана с высоким нервно эмоциональным напряжением; периодической необходимостью выполнения запланированного объема работы в жестко регламентированный срок и предполагает собой особую ответственность перед учениками и коллегами; необходимость принятия оперативных решений; значительной мобилизации функций анализаторов, внимания, памяти и т. д. Если в выделенных особенностях педагогической профессии, которые отрицательно влияют на личность учителя, добавить психологические факторы, то в комплексе они могут повлечь определенные деструктивы в профессионализации учителя, а также развитие деформации его личности и ухудшение здоровья.

Второй уровень возникновения синдрома эмоционального выгорания – ролевой. Выгорание быстро развивается в тех случаях, когда совместные усилия не согласованы, нет интеграции действий, зато есть конкуренция, в то время, когда успешный результат зависит от слаженных действий. Здесь важным пусковым фактором могут быть постоянные конфликты в коллективе, или не умение руководителя конкретно определить зоны полномочий и ответственности каждого работника.

Еще одна группа причин, которые вызывают эмоциональное выгорание – внешние факторы, связанные с особенностями работы и, что важно, с самой организацией. Чаще всего выходят из строя ценные кадры, «помогают» в этом руководители, которые привыкли «грузить тех, кто везет». Но еще сильнее, чем чрезмерная нагрузка, вымучивают постоянные противоречия в стратегическом и тактическом руководстве, нереальные требования к работникам, отсутствие объективных критериев для оценки труда, неэффективная система мотивации и стимуляции персонала. Эта группа причин очень зависит от деятельности руководителя.

Подчеркивая уникальность, неповторимость личности педагога, с одной стороны, и особые требования, предъявляемые к личности педагога социумом с другой стороны, профессия инициирует проявления специфических черт личности педагога. Их возникновение связывается с влиянием хронических стрессогенных и фрустрирующих обстоятельств педагогической деятельности.

Профессия педагога одна из таких, где на специалиста ложится огромный груз ответственности по установлению доверительных отношений с воспитанниками, учениками и умения управлять эмоциональной напряженностью делового общения. Под эмоциональным выгоранием педагога мы будем понимать процесс неоптимального приспособления специалиста к рабочему стрессу (со стадиями – напряжение, резистенция и истощение), который изменяет личностную целостность и активирует комплекс соответствующих переживаний с целью организации новой личностной целостности, результатом которого является специфическое психологическое состояние, которое характеризуется эмоциональным истощением, деперсонализацией и редукцией личностных достижений.

В своей совокупности работы вышеуказанных авторов имеют важное теоретическое и практическое значение, однако, ни в одной из них не ставилась цель рассмотреть структуру мотивации профессиональной педагогов, ее взаимосвязь с уровнем эмоционального выгорания.

Таким образом, существует противоречие между необходимостью выявления системы факторов, детерминирующих успешность профессиональной деятельности педагогов образования, и отсутствием эмпирического изучения взаимосвязей компонентов мотивации с эмоциональным выгоранием у педагогов. В связи с этим возникает научно-исследовательская проблема определения взаимосвязей компонентов мотивации с эмоциональным выгоранием у педагогов.

Литература

1. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. Санкт-Петербург: Сударыня, 2009. 278 с.
2. Карпов А. А. Современная организационная психология: учеб. Пособие: Москва: Изд-во МПСУ; Ярославль: Филигрань, 2018. 256 с.
3. Каяшева О. И. Перфекционизм как фактор развития синдрома эмоционального выгорания преподавателей высшей школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2018. №4. С. 64–70.
4. Кирхлер Э., Родлер К. Мотивация в организациях // Психология труда и организационная психология; т.1 – 2-е изд., испр. / Пер. с нем. Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2008. 168 с.
5. Компан Е. Ю., Костина Н. В. Факторы формирования и развития синдрома профессионального угасания // Ежегодник Российского психологического общества: материалы III Всероссийского съезда психологов. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2003. Т. 4. С. 335–337.
6. Организационная психология: учебник для бакалавров / под ред. А. В. Карпова. Москва: Издательство Юрайт, 2012. 570 с.
7. Орёл В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: Эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал, 2001. Т. 22, №1. С. 90–101.
8. Усманова М. Н., Бафаев М. М., Остонов Ш. Ш. Симптомы эмоционального выгорания современного педагога // Наука. Мысль, 2014. №10. С. 23–32.
9. Saboori F., Pishghadam R. English Language Teachers' Burnout Within the Cultural Dimensions Framework // Asia-Pacific education researcher, 2016. Vol. 25. №4. P. 677–687.

Специфика половозрастной самоидентификация младших школьников с умственной отсталостью

О. А. Беляева, А. М. Прокофьева, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье обозначены вопросы недостаточной изученности и высокой значимости вопросов половозрастной самоидентификации младших школьников, в большой степени определяющей благополучие ребёнка в социальной среде. Особо подчеркнута важность исследования данного аспекта у детей с умственной отсталостью, которые потенциально должны быть интегрированы в среду сверстников и по возможности освоить систему значимых социальных отношений. Представлен сравнительный анализ данных, полученных в рамках исследования обозначенного феномена в группах нормотипичных младших школьников и их сверстников с умственной отсталостью. Определено качественное своеобразие в формировании у детей с нарушенным интеллектуальным развитием представлений о логике половозрастного развития и восприятия ими собственной ситуации согласно полу и возрасту. Установлена определенность и правильность идентификации ими собственного пола, выявлен ряд нарушений в процессе установления возрастной последовательности и серьезные затруднения идентификации себя относительно возрастного периода, сложности соотнесения актуального положения с требованиями и условиями социальной ситуации развития.

Ключевые слова: половозрастная самоидентификация, закономерности возрастного развития, младшие школьники, умственная отсталость.

В настоящее время в системе общего и специального образования, всегда ориентированных на гуманизацию и индивидуализацию психолого-педагогической помощи детям с различными отклонениями в развитии, происходят серьезные изменения, связанные с идеями расширения их интеграции и инклюзии в среду сверстников, в систему значимых социальных взаимоотношений. Соответственно встает вопрос о необходимости переосмысления соотношения образовательных достижений такого ребенка и достижений в области его жизненной компетенции. Особое значение в современных условиях отводится роли и месту личностного, эмоционального развития, самосознания и самопознания, сознательной регуляции поведения ребёнка в социуме и его подготовке к реальной жизни. В контексте этих проблем важным направлением является поло-ролевое воспитание, а проблема формирования гендерной культуры детей с интеллектуальной недостаточностью становится одним из наиболее актуальных вопросов психолого-педагогической теории и практики в России.

Важнейшим компонентом общеразвивающей и коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья выступает преодоление их социальной недостаточности, и одним из основных ориентиров в решении данного вопроса является идея формирования личности ребенка в процессе сотрудничества, взаимодействия с окружающими людьми. Успешность данного процесса зависит от социальной ситуации развития ребенка, системы отношений со сверстниками и взрослыми в образовательном учреждении и в семье – двух важнейших социальных институтах общества.

На сегодняшний день назрела потребность прояснения специфики и оценки потенциальных возможностей формирования половозрастной самоидентификации у школьников с умственной отсталостью, поскольку данная позиция потенциально обеспечивает развитие социально приемлемых моделей поведения, основанных на личных интересах, потребностях, ценностях ребенка.

Понятие «идентификация» было введено З. Фрейдом первоначально для интерпретации явлений патологической депрессии, позднее – для анализа некоторых процессов, посредством которых маленький ребенок усваивает образцы поведения значимых других, формирует, принимает женскую или мужскую роль и прочие аспекты. По З. Фрейду, механизм идентификации выступает способом обеспечения взаимной связи индивидов в социальной группе, создания аффективной общности или особое вживания, вчувствования, приобретая в некоторых случаях свойство «психической инфекции» [6].

Несмотря на то, что проблема половозрастной самоидентификации не является новой и существует достаточное количество эмпирических и теоретических исследований в данной области (Ш. Берн, А. Игли и др.), этап ее формирования именно в период школьного возраста остается малоизученным. Между тем многочисленные отечественные (Д. Н. Исаев, Д. В. Колесов, И. С. Коник и др.) и зарубежные (Ш. Берн, Л. Кольберг, С. Томпсон и др.) ученые склоняются к суждению, что к концу дошкольного – началу

школьного детства устанавливается первичная половозрастная самоидентификация, и в последующем возможности целенаправленных воздействий на данную систему ребенка значительно снижаются. Следовательно, школьный возраст допускается считать сенситивным периодом для формирования условий, способствующих принятию ребенком своей социальной принадлежности в соответствии с признаками пола и возраста.

Правильная половозрастная самоидентификация школьников является необходимым условием для развития их социальных и личностных проявлений, а ее нарушение затрудняет их социализацию и реабилитацию. Неадекватная половозрастная самоидентификация препятствует развитию коммуникативных навыков, в связи с этим снижается успешность обучения и социального взаимодействия у детей.

Понимание своей самоидентификации для ребенка – это динамическая установка, представление и ощущение самого себя. Процесс половой самоидентификации у школьников с умственной отсталостью в целом аналогичен таковому у психически здоровых субъектов, по данным А. И. Коротяевой, в школьном возрасте эти дети обладают частично сформированной половозрастной самоидентификацией, причем она развивается от идентификации с родителями своего пола до самоидентификации [5]. Школьники с умственной отсталостью характеризуются тем, что их процесс половозрастной самоидентификации характеризуется качественным своеобразием: в отличие от младших школьников с нормативным психическим развитием, они имеют определенные трудности в построении возрастной последовательности.

Нами предпринято исследование, реализованное на базе МОУ «Леснополянская начальная школа им. К. Д. Ушинского» Ярославского муниципального района и ГОБУ Ярославской области «Ярославская школа-интернат №6» с участием 38 детей младшего школьного возраста (9–12 лет). Школьники были разделены на группы: нормативно развивающиеся – 20 детей (9 девочек и 11 мальчиков) и 18 обучающихся (6 девочек и 12 мальчиков) с умственной отсталостью. Анализ результатов, полученных на основании методики Н. Л. Белопольской [1], позволил определить, что между нормотипичными младшими школьниками и их сверстниками с умственной отсталостью существуют явные различия в аспекте сформированности половозрастной самоидентификации.

У нормально развивающихся школьников присутствует необходимый для их возраста уровень самоидентификации: абсолютное большинство (90%) детей правильно располагают последовательность возрастных периодов, трудности возникли лишь в конкретизации последовательности возрастного периода юноши и мужчины. При этом все дети обозначили свое фактическое положение в статусе школьника, ориентируясь не только на предметные атрибуты школьного обучения, но и на объективное представление о собственном социальном статусе, назвав особенности процесса обучения, свои обязанности с позиции школьников, мотивы учебной деятельности. Почти все опрошенные в образах юноши/девушки представляли своих старших товарищей по школе или братьев и сестер, 50% отметили привлекательным именно этот образ, так как мечта стать «совсем взрослым» посетила почти каждого младшего школьника. 20% в качестве привлекательного выбрали образ мужчины/женщины, аргументируя это желанием быть похожим на маму и папу.

Проведенный анализ полученных данных исследования половозрастной самоидентификации у школьников с умственной отсталостью позволил нам конкретизировать ряд особенностей.

Из общего числа детей с умственной отсталостью, принявших участие в исследовании, смогли конкретизировать свой возрастной период верно только 28%. Отметим, что чаще дети ориентируются на внешние признаки и характеристики, которые им приписывают другие люди, слабо представлен при этом компонент самооценки собственного возраста: испытуемые, правильно определившие свой возрастной период, указывают, что родители называют их школьниками, они ходят в школу, что и позволяет им рассматривать себя именно с позиции школьников. Остальные 72% все еще идентифицируют себя с дошкольниками, акцентируя внимание на том, что они прошли этап дошкольного обучения, а период школьного обучения еще не закончился, что не позволяет определять себя с позиции школьников или с юношами и девушками.

В процессе расположения возрастных этапов дети, воспитывающиеся в неполных семьях и не имеющие старших братьев и сестер, путают возрастные позиции юноши и мужчины; возможно, именно отсутствие жизненных примеров данных этапов в среде ближайшего окружения влияет на их ошибочное мнение.

Диагностируется размытость, отсутствие четких представлений о последовательности таких возрастных этапов, как юношеский, зрелый и пожилой: в силу неблагополучия семей, отсутствия опыта взаимодействия с поколением бабушек и дедушек, данные ученики не способны к осознанию, конкретизации и расстановке акцентов на особенностях данных этапов развития личности. Были выявлены дети, не имеющие представления о последовательности смены периодов младенчества и дошколь-

ного возраста, поскольку «...никогда не видели таких маленьких детей». Один ученик путает школьный возраст с юношеским, представляя своего друга из старших классов, демонстрируя неспособность абстрагироваться от эмоционально-привлекательного образа. Выявлен случай замены школьного и зрелого возрастов: указывая на портфель в руках мужчины на рисунке, он говорил, что «такой же есть в классе у Вани, а значит это школьник».

Представленные результаты указывают на то, что школьники с умственной отсталостью испытывают значительные трудности в аспекте формирования половозрастной самоидентификации. Выявленные сложности чаще характеризуют мальчиков (отметим при этом, что такая же тенденция – и в группе нормально развивающихся школьников).

В выборе непривлекательных образов тенденции зафиксировать не удалось: таковыми были указаны разные периоды. Четверо школьников назвали непривлекательным образ младенчества, поскольку не понимают этот период, не знают о нем. Трое указали в таком качестве школьный период, при этом привлекательными они указывали тоже его, что может быть объяснено интеллектуальными нарушениями и неспособностью к построению подобных аналогий.

Стоит так же отметить, что в отличие от своих нормотипичных сверстников, для младших школьников с умственной отсталостью чаще привлекательными выбирается дошкольный возраст «У меня была подружка в группе, и я ее люблю...», «Я люблю играть в игрушки...», «А еще я кормил Васюку, это такая рыбка...». Этим детей отличает общая незрелость: им тяжело дается ограниченность в движении, они хотят больше двигаться и делать свои дела, они подвержены эмоциональным расстройствам и даже неконтролируемым истерикам, поэтому не любят школу: «... я ненавижу здесь», «здесь плохо», «я хочу к маме». 17% младших школьников с умственной отсталостью определяли привлекательным именно тот возраст, в котором себя ощущают, что, вероятно, свидетельствует об их эмоциональном комфорте и благополучии среды: «Мне нравится, какая я...», «Мама говорит, что сейчас я похож на деда, а я его очень люблю, он хороший и угощает конфетами...», «Я хороший..., а ещё я, смотри, как могу...».

Сущность половозрастной самоидентификации характеризуется развитием у личности представлений о себе на определенных возрастных этапах развития в зависимости от гендерной принадлежности с целью систематизации системы ценностных ориентиров, мировоззренческих позиций и т. д. Дети с умственной отсталостью характеризуются незрелостью эмоций и чувств, отсутствием или значительной сниженностью потребностей в новых впечатлениях, проявлениями раздражительности, тревожности, эмоциональной неустойчивости, значительными трудностями дифференциации эмоций, поэтому процессы формирования их самовосприятия, самооценки, самоотношения также испытывают серьезные деформации. Не учитывать данные проявления при работе с такой категорией детей, при проектировании способов включения их в среду сверстников не представляется возможным.

По результатам нашего исследования мы должны подчеркнуть, что процесс половозрастной самоидентификации в полной мере не доступен детям с умственной отсталостью наравне с нормативно развивающимися сверстниками: их отождествление себя с окружающими неполное, фрагментарное и частично неосознаваемое. В виду значимости изучаемого процесса для личностного развития ребенка и выявленных сложностях у группы детей с умственной отсталостью, мы можем сделать вывод о необходимости создания в процессе воспитания и обучения таких детей специальных условий для стимулирования их интереса к логике возрастного развития, осознания и принятия своего возрастного периода.

Литература

1. Белопольская Н. Л. Половозрастная идентификация: методика исследования детского самосознания. Москва: Когито-Центр, 2002. – 24 с.
2. Грекова А. Гендерная идентичность в детском возрасте. Москва: Просвещение, 2010. 211 с.
3. Ершова Р. В. Возрастная психологии развития. Москва: Издательство Современного гуманитарного университета, 2013. – 204 с.
4. Казанцева Т. А. Дети с ограниченными возможностями: проблемы социализации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2015. №3. С. 94–103.
5. Коротаева А. И. Особенности становления самоидентификации у младших школьников // Семья в современном мире: Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 2017. №2. С. 74–76.
6. Микляева А. В., Румянцева П. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 356 с.
7. Столин В. В. Самосознание личности. Москва: Издательство Московского Университета, 1983. 284 с.

Специфика формирования учебной мотивации студентов медицинских колледжей

М. В. Екатерина, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье обоснована необходимость внесения дополнений в парадигму ПВК-подхода для социономических профессий, включения мотивационных ПВК в перечень профессиограмм для социономических профессий (в том числе и профессии медсестры). Охарактеризованы особенности определения ПВК для социономических профессий. Получены новые научные результаты относительно структуры учебной мотивации студентов медицинских колледжей – она является качественно различной у студентов 1 и 3 курсов, имеет место переструктурирование мотивационной системы к концу обучения студентов в медицинском колледже; доминирующими к концу обучения в медицинском колледже являются «негативные» по отношению к учебной деятельности подсистемы – антимотивации, мотивационных стереотипий, мотивации безопасности, внеучебной мотивации и др. Дана интерпретация выявленных фактов и закономерностей.

Ключевые слова: студенты, профессионально важные качества, мотивация, медицинские сестры, социономические профессии, профессионализация, системогенез, профессиональная деятельность, структурно-уровневая теория.

Постановка проблемы. Достижение высоких результатов в ходе реализации профессиональной деятельности, направленной на медицинскую помощь населению, имеет важное значение и зависит от целого комплекса факторов. В целях повышения качества медицинской помощи, предоставляемой медицинскими сестрами, различные курсы повышения квалификации направлены на техническую сторону проведения медицинских манипуляций, но одновременно с этим общепризнанным является мнение и о других факторах эффективной сестринской деятельности, в первую очередь, личностных качеств медицинского работника, как, например, эмпатия. В психологии одним из главных факторов, определяющих профессиональную успешность, являются профессионально-важные качества, представленные парадигмой ПВК-подхода [20], в рамках которой данные качества субъекта труда должны соответствовать требованиям определенной профессии. Как отмечает В. А. Толочек, «ПВК-подход», являясь научной концепцией и одновременно научной парадигмой, обладает рядом ограничений [20]. Одним из главных противоречий данного подхода является характеристика конкретных качеств субъекта труда с точки зрения их актуальной востребованности на рабочем месте [21]. Но, как показали результаты нашего исследования [4, 5], эмпатия исчезает из общей структуры профессионально-важных качеств у будущих медсестер к выпускному курсу обучения в медицинском колледже, а особую значимость приобретают ответственность, социальный самоконтроль, переключаемость и концентрация внимания.

История изучения ПВК специалистов в отечественной и зарубежной психологии отражает постепенное накопление эмпирического материала, свидетельствующего о том, что теоретико-методологические основы парадигмы ПВК-подхода оформлены в соответствии с ориентацией на развитие ПВК у специалистов с целью оптимизации и совершенствования труда, то есть на успешную профессионализацию личности. Парадигма ПВК-подхода, определяющая высокий уровень развития ПВК специалистов как фактор успешности, разработана на основании различных подходов зарубежных ученых (Ф. Тейлор, У. Джеймс, Г. Мюнстерберг, Р. Кеттелл, Ч. Мейерс, Ч. Спирмен, Дж. Кокс, А. Бине, Т. Симон, В. Анри, А. Пьерон, В. Штерн, О. Липман и многие другие) [17]. В отечественной психологии большую роль сыграли работы Ф. Ф. Эрисмана, Г. И. Россолимо, М. Я. Басова, А. Ф. Лазурского, А. П. Нечаева, В. Н. Мясищева [17]. Анализ классических трудов, а также современных исследований, посвященных определению ПВК специалистов профессий типа «человек–человек», имеет ряд специфических особенностей, которые необходимо отметить.

Особенности определения ПВК для социономических профессий. Во-первых, парадигма ПВК-подхода изначально была направлена на рассмотрение ПВК специалистов технического профиля с целью развития промышленности в XX веке, и в силу данного обстоятельства особое внимание

отводилось изучению познавательных процессов, а также свойств и состояния моторики субъекта труда [15]. При этом, в психологической литературе отсутствует единый подход к определению ПВК. Например, О. Г. Плахутой и Н. В. Сокольской предпринята попытка к структурированию всех подходов на 4 основные группы: общенучный, профессиологический, смешанный, собственно психологический, но, как отмечено авторами, во всех подходах «игнорируются качества, которые сопутствуют “гуманитарным профессиям”» [17, с. 181]. В отечественной психологии труда большое внимание категории ПВК уделяется в системогенетической концепции В. Д. Шадрикова, определение которого уже стало «классическим». ПВК – это «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность и успешность ее выполнения. К профессионально-важным качествам относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема ПВК» [23, с. 68]. Проблема определения ПВК у специалистов профессий, не являющихся техническими, рассматривается в трудах А. В. Карпова. Исходя из определения В. Д. Шадрикова и некоторых других ученых (М. В. Клищевская, Г. Н. Солнцева) (по [19]), представляется трудным дифференцировать индивидуальные качества личности и профессионально важные качества. Данная трудность наблюдается при детальном анализе: в профессионально важных качествах эксплицируются многие индивидуальные качества личности (поэтому по отношению к деятельности они выступают как профессионально важные качества, являющиеся субъектными детерминантами профессиональной деятельности [10]. Ярким примером служит, например, «любовь к детям» как ПВК педагога (часто упоминаемое в исследованиях). При этом, как подчеркивается, это ПВК «имеет атрибутивно комплексный, «составной» характер, а в его структуру входит целый ряд иных качеств, которые и обнаруживаются при его психологическом анализе» [10, с. 177]. Стоит также упомянуть значимые изменения в требованиях к определенным профессиям, вследствие их трансформации в ходе развития технологий. По мере того, как технологии становятся все более совершенными, эффективными и экономичными, возможности для их внедрения в практику ухода за больными людьми будут только возрастать. на данный момент, как утверждают Clipper, McBride, Tietze, Robichaux, Stokes, Weber и другие ученые, нет недостатка в возможностях для искусственного интеллекта и роботов в выполнении определенных задач, с которыми сталкиваются медсестры в связи с нехваткой персонала, отсутствием опыта или знаний, трудностями документооборота, физической усталостью из-за повторяющихся действий, а также с моральными страданиями, связанных с организационными ограничениями (по [36]). Так, некоторые роботы поднимают людей безопасным способом, обеспечивают помощь в кормлении, предлагают автоматизированное намыливание и душ, а также могут облегчать работу медсестры по организационным вопросам (роботы могут производить сканирование и сбор необходимых материалов и осуществлять их последующую транспортировку в лечебное учреждение) [36]. Мы наблюдаем, как мир в целом и мир профессий становится все более безопасным; и для целого класса профессий становится характерно отсутствие четких, определенных и абсолютно необходимых профессионально важных качеств в их традиционном понимании.

Во-вторых, исследования, проводившиеся в последние годы по проблематике ПВК по различным профессиям, позволяют утверждать, что развитие отдельных ПВК не может обеспечивать высокую производительность и продуктивность у субъекта труда. Многие авторы акцентируют внимание на обязательном воздействии ПВК на профессиональную деятельность, в связи с чем призывают развивать их, но практика эмпирических исследований, посвященных ПВК медсестер, показывает обратную закономерность: выделенные психологами ПВК для медсестер (эмпатия, коммуникативные качества и т.д.) не предоставляют медсестрам эмоционально стабильного положения в деятельности и могут служить причиной образования синдрома эмоционального выгорания [13], в связи с чем корректно поставить вопрос о дополнении некоторых моментов в парадигму ПВК-подхода.

Профессия медсестры относится к социоэкономическому типу и характеризуется преобладанием в деятельности субъект-субъектных взаимодействий и альтруизма, в связи с чем выделяются такие ПВК для профессий данного типа как психологическая наблюдательность, психоэмоциональная устойчивость, эмпатия, коммуникативность, апперцепция, избирательная направленность восприятия [3]. Труд медсестры предполагает заинтересованность с её стороны в выздоровлении пациента и качественном проведении медицинских манипуляций у людей, испытывающих физические недомогания и аффективные страхи перед медицинскими процедурами и медицинскими работниками. Однако, качественное проведение медицинских манипуляций предполагает не только развитые «технические» навыки у медсестер, но и их внимательность к переживаниям пациентов, а значит медсестрам требуется эмпатия как ПВК.

В различных профессиограммах медсестер эмпатия выступает качеством, имеющим максимальную значимость, но немногочисленные исследования (ввиду трудности измерения профессиональных и личностных качеств у медсестер) доказывают, что оптимальное функционирование и адаптация

к будущей профессиональной деятельности у студентов-медсестер затрудняется при наличии высокого уровня данного ПВК. Л. Г. Жданова и С. А. Арнольд установили, что у медицинских работников обнаруживается заниженный уровень эмпатии: «У медицинского персонала по мере взросления и приобретения опыта уровень эмпатии понижается, поскольку необходимо защищаться от нервного истощения и эмоционального выгорания» [6, с. 40]. Wilson такую же закономерность заметил у студентов-медсестер: «Студенты первого курса «Сестринского дела» показали большую эмпатию по сравнению со студентами последнего курса (по [34]). Кроме профессии «медицинская сестра», снижение эмпатии доказано и в других социономических профессиях. Так, например, в работе [14] показано, что эмпатия у учителей начальных классов вместе со стажем работы снижается. Это, в свою очередь, показывает расхождение парадигмы ПВК-подхода с реальным формированием ПВК для целого ряда профессий.

Но нельзя не признавать также и те исследования и наблюдения ученых, в которых эмпатия у медсестер представляется хорошо развитым ПВК. Так, например, исследование А. А. Рудыкиной, Г. С. Остапенко и Р. И. Остапенко, (проведенное в Воронежском базовом медицинском колледже; n = 200) показывает рост эмпатических тенденций у студентов к последнему курсу [18]. Различия в полученных результатах служат основой для поиска и анализа причин разных уровней эмпатии. Вероятными причинами могут служить индивидуальная траектория образовательной программы в учебном заведении и психологическое сопровождение студентов в период обучения, выделяемые некоторыми авторами как факторы для удовлетворенности учебой. Аграс и Özmen обнаружили, что на рост эмпатических способностей влияет удовлетворенность учебой на отделении «Сестринское дело» [см. по: 28, с. 15]. Аналогично и в исследовании Kamila и др., проведенном среди 322 студентов-медсестер в Поморском медицинском университете в Щецине, было установлено, что мотивы и удовлетворенность выбором профессии влияют на уровень эмпатии [29].

Е. А. Климов считал, что умение слышать, слушать, понимать и мысленно представить внутренний мир другого человека, не приписывая ему свой собственный, важно для профессионалов, работающих с людьми (по [6]). Несомненно, эмпатия нужна медицинским работникам, но по отношению к рискам эмоционального выгорания и депрессивным тенденциям она не должна быть на высоком уровне развития, в отличие от мотивационных ПВК. Профессии «помогающего» типа предполагают рефлексивные механизмы регуляции состояния психического выгорания. Л. М. Молчанова, проведя анализ содержательных, структурных и динамических характеристик рефлексивных механизмов медсестер, рассматривает рефлексивность у медсестер как психологический механизм регуляции состояния психического выгорания. В экспериментальном исследовании рефлексивных механизмов медицинских работников и врачей (94 врача, 65 медсестер и 75 фельдшеров) Л. М. Молчановой были достигнуты результаты: высокорефлексивные медсестры противостоят психическому выгоранию, при этом наибольшую роль в структурировании всей системы рефлексивного механизма регуляции состояния психического выгорания у медсестер принадлежит ретроспективной рефлексии [16]. Представляет интерес наблюдение Л. М. Молчановой о влиянии внутрипрофессиональных различий на детерминацию фаз психического выгорания: низкий уровень рефлексивности необходим врачам-хирургам, а «низко- и высокорефлексивные медсестры, в отличие от фельдшеров, являются более эффективными» [16, с. 162]. А. В. Карпов указывает, что «высокая способность к рефлексии связана с тревожностью, мнительностью, склонностью испытывать чувство вины» [8, с. 444], что в свою очередь может инвертировать интегрированность всей структуры ПВК. По отношению к должности руководителя отмечается, что рефлексивный руководитель – это не всегда «эффективный руководитель» [8, с. 444]. Подчеркнем, что проблема определения влияния рефлексивности на эффективность работы медсестры состоит еще и в широкой профессиональной дифференциации – главная, старшая, процедурная, палатная, операционная, участковая, диетическая, детская медсестра.

В-третьих, при рассмотрении факторов профессионального развития мотивация всегда признавалась движущей силой [1], но сама проблематика её влияния на процесс профессионализации личности разработана недостаточно. В профессии медсестры мотивация к осуществлению деятельности играет решающую роль, и данное утверждение доказывается следующими положениями. Так, Stokes и Palmer рассматривают уход за больными как не просто набор задач, он, прежде всего, включает заботу [36]. В требованиях к работе медсестры нет упоминаний о необходимости придания жизнестойкости и надежды на исцеление пациентам путем «похлопывания по плечу», но Leonard и Kalman подчеркивают в своем исследовании, что участники, которые имели положительный опыт нежных прикосновений, часто заявляли, что это заставляло их снова чувствовать себя «людьми» (по [26]). Исследование, проведенное Anderson и его коллегами, показало, что исцеляющее прикосновение улучшает результаты ухода за пациентами и оказывается полезным как для пациентов, так и для медсестер (по [26]). Примеры проявления заботливого отношения к пациентам не могут относиться к операционным ПВК в силу того,

что медсестры ориентируются в своей работе на сострадание к больным людям и собственное желание заботиться о других, а, значит, речь идет не о развитии ПВК до предельного уровня, а о развитии отдельных составляющих мотивационной сферы личности.

В-четвертых, мотивационные ПВК редко выделяются психологами в общей структуре ПВК, что является большим упущением. Мотивационные ПВК, выделенные А. В. Карповым, в рамках концепции профессиональной пригодности личности, выступают в значительной степени фундаментальной основой для понимания компенсации недостаточного уровня развития других ПВК (абсолютных, относительных и анти-ПВК), но обратной закономерности влияния быть не может [8]. А. В. Чемякина особо отмечает, что, если субъект труда не обладает ярко выраженными абсолютными ПВК, но у него развит интерес к профессии (т.е. мотивационные ПВК), он может быть эффективен и именно таким работникам отдается предпочтение [22]. Значимость изучения мотивационных ПВК обусловлена еще и известной точкой зрения (ныне популярной в зарубежной и отечественной литературе), согласно которой эффективность многих видов деятельности зависит только от двух качеств – интеллекта и мотивации [10]. Подчеркнем, что многими учеными поднимается вопрос о взаимосвязи интеллектуальных способностей и мотивации и их влияния на учебную и профессиональную деятельности. Так, Д. Маклелланд указывал, что уровень интеллекта коррелирует с академической успеваемостью, но он не связан с успехами в профессии и карьерным ростом (по [2]). Наряду с этим, им отмечалось, что нельзя исключать воздействие мотивации на развитие интеллекта: «...несомненно существует верхняя граница в распределении интеллекта, выше которой достижения (включая результаты интеллектуальных тестов) зависят исключительно от различий в мотивации (цит. по [2]); существует также и нижняя граница, ниже которой мотивация становится несущественной» (цит. по [25]). А. В. Карпов отмечает, что если интеллект и мотивация «представлены на высоком (или просто приемлемом) уровне, то субъект «найдет способы» для эффективной реализации деятельности – прежде всего за счет деятельности и личностно-мотивационной компенсации» [10, с. 177]. Данное утверждение подтверждается немногочисленными исследованиями (хотя наблюдается насущная необходимость в более широком описании данного явления). Так, например, Pilling и Slattery интересовались в своем исследовании степенью достаточности «внутренних навыков» у дефектологов речи для карьерного роста в дальнейшую управленческую деятельность и, когда у них может возникнуть необходимость в приобретении дополнительных навыков в аспирантуре. Их выводы заключались в том, что переход от клинициста к менеджеру по патологии речи чаще всего был оппортунистическим, а не запланированным [33]. Наряду с этим, в литературе отмечается, что карьерный рост способствует тем субъектам труда, которые обладают определенными знаниями, навыками и личностными качествами, но одновременно с отсутствием грамотно построенной мотивации продвижения по карьере, основываясь на критерий «из любопытства» (Т. О. Мо) (по [35]). В связи с этим, как описывают С. Нам и др. (2011), переход на административную должность после клинической работы сопровождается у них чувством подавленности, вызванного сменой условий деятельности: клиническая практика часто является рутинной и стандартизированной, а административная деятельность обычно очень динамична (по [35]). Мы полагаем, что изучение мотивационных ПВК позволит выявить характерные особенности карьерного потенциала студентов, обучающихся по социальным профессиям с последующим сопоставлением системы социально-психологических критериев подготовки будущих специалистов с целью создания профориентационной программы студентов, определяющей траекторию профессионального развития по конкретной специальности. Студенты, обучающиеся по специальности «Сестринское дело», должны осознавать значение профессии в своей жизни. Ценности, и роль образования для формирования ценностных ориентаций нельзя недооценивать. Как считают Kosmidis, Koutsouki и Theofanidis: «То, как ведут себя медсестры, отражает их знания, опыт, способности, индивидуальность и суждения. Это отражает профессионализм медсестер, основанный на согласованных общих ценностях» [31, с. 219]. Так, по данным Luciani и др., самой важной ценностью на протяжении многих лет обучения для студентов является самотрансценденция, обладающая мотивационным акцентом на помощь другим [32], а это значит, что стремление развиваться в сестринском деле (в том числе желание повышать квалификацию и претендовать на карьерный рост), потребность в помощи людям, готовность выполнять медицинские предписания врача – это основные мотивационные ПВК, которые необходимо формировать еще в учебном заведении.

Поскольку обнаруживаются определенные сложности при определении ПВК медсестер, представляется необходимым внести дополнения в парадигму ПВК-подхода. ПВК-подход рассматривает ПВК в исключительно позитивном видении, в позитивном влиянии на субъектов труда [20], но эмпирические исследования показывают аспекты неоднозначного влияния. Целесообразно провести дифференциацию необходимых ПВК для профессий социального типа с учетом анализа индивидуального стиля деятельности, т.к. субъект труда адаптируется к деятельности через формирование психологической

системы деятельности [9, с. 54], а, значит, необходимые ПВК в профессиональной деятельности могут быть не сформированы при отсутствии побуждающих мотивов у субъекта труда. Имеются и другие кризисные моменты в парадигме ПВК-подхода, неприменимые к анализу профессионализации медсестер. В. А. Толочек, проводя анализ парадигм ПВК-подхода и компетентностного подхода, отмечает, что в ПВК-подходе «латентно постулируется сохранность уровня выраженности ПВК на протяжении всей профессиональной жизни субъекта» [20], но в реальности складывается гораздо более сложная ситуация. Следует обратить внимание на излишние обобщения ученых при составлении профессиограмм (слияние общих качеств, гарантирующих успешность в деятельности), и невнимание к изменениям на рынке труда (появление новых специализаций, нормативных актов об оплате и условиях труда и пр.). ПВК на протяжении карьеры медсестры не сохраняются на одном уровне развития (к примеру, в некоторых исследованиях констатируется снижение эмпатических способностей), они претерпевают постоянные изменения: в качественном и количественном измерениях. Коммуникативные способности медсестер – необходимое ПВК, они могут иметь тенденцию к развитию в зависимости от стажа работы в медицинском учреждении. Kimsagiz и другие ученые обследовали медсестер (n = 741) работающих в различных больницах Самсуна (Турция) и выявили, что уровень коммуникативных навыков медсестер, работающих 20 лет и старше, был выше, чем у остальных [30].

Для социономических профессий целесообразно провести уточнения касательно роли влияния мотивационных ПВК. В отечественной и зарубежной психологии на сегодняшний момент имеется недостаточно исследований, посвященных данной проблематике. Vonenberg, Aikins, Akweongo, Wyss доказали важность мотивации в удержании медсестер в профессии, они обнаружили корреляционные связи мотивации к профессиональной деятельности и удовлетворенностью работой (цит. по [27]). Negarandeh и другие ученые отмечают тесную связь мотивации и качества оказания медицинских услуг: «...одной из самых больших проблем для иранской системы здравоохранения является низкое качество ухода за пациентами, которое было тесно связано с самооценкой мотивации медсестер» (см. по [27]). Уточнение влияния роли мотивации на процесс формирования ПВК и процесса профессионализации для профессии «медицинская сестра» в целом позволит выделить взаимосвязь мотивационных и операционных ПВК, способствуя дальнейшим исследованиям по проблематике повышения качества оказания медицинских услуг, а также позволит рассмотреть их как субъектные детерминанты для целого ряда профессий.

Организация эмпирического исследования и обсуждение результатов. Сказанное выше позволяет заключить, что для социономических профессий в качестве ПВК могут выступать мотивационные ПВК, которые, возможно, являются более значимыми для эффективного выполнения деятельности, в частности, медсестры. Соответственно, ПВК-подход должен быть дополнен и учитывать данную категорию ПВК. Вместе с тем, в настоящее время весьма немногочисленны работы, касающиеся изучения мотивации студентов медицинских колледжей. В большей степени представлены работы по данной проблеме, касающиеся студентов вузов. Кроме того, такой аспект как структура и развитие учебной мотивации студентов медицинских колледжей, по существу, не исследован вообще. Исходя из сказанного, цель проведенного исследования заключалась в том, чтобы выявить и сравнить структуру учебной мотивации студентов медицинского колледжа на разных курсах обучения. Нами было проведено исследование среди студентов (n=75) трёх курсов обучения в Ярославском медицинском колледже, обучающихся по специальности «Сестринское дело» по очной форме обучения.

В исследовании применялась комплексная диагностика мотивации учебной деятельности Е. В. Карповой, позволяющая диагностировать 8 мотивационных подсистем – подсистему внешней мотивации, подсистему внутренней мотивации, подсистему мотивации достижения, подсистему мотивации безопасности, подсистему мотивационных стереотипий, подсистему мотивации самореализации, подсистему антимотивации, подсистему внеучебной мотивации [11, 12].

Наряду с этим, применялись методы обработки и интерпретации результатов: коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ), метод вычисления матриц интеркорреляций, метод определения индексов структурной организации и метод «экспресс-χ²» А. В. Карпова. Для обработки результатов использовалась программа «IBM SPSS Statistics 23».

На основании полученных результатов, после проведения методики диагностики мотивации учебной деятельности, был осуществлен структурный анализ взаимосвязи разных видов мотивационных подсистем личности между собой. Вычислялись матрицы интеркорреляций. Наряду с этим, были подсчитаны индексы когерентности, дивергентности и организованности структур мотивационных подсистем (ИКС, ИДС и ИОС) на основании полученных значимых связей (при p=0,80; p=0,90; p=0,95 и p=0,99), а также построены структурограммы по каждой группе, отражающие общую меру структурной организации

мотивационных подсистем, наличие между ними значимых взаимосвязей. Индекс когерентности структуры (ИКС) параметров определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости; индекс дивергентности структуры (ИДС) – как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре; индекс организованности структуры (ИОС) – как функция соотношения общего количества положительных и отрицательных связей, а также их значимости. При этом в нашем исследовании учитывались связи, значимые при $p = 0,80$, $p = 0,90$, $p = 0,95$; первым приписывается «весовой» коэффициент 1 балл, вторым – 2 балла, третьим – 3 балла. Вместе с тем, были учтены и связи на $p = 0,99$ (с «весовым» коэффициентом 4 балла), которые позволяют усилить меру тесноты взаимосвязи исследуемых параметров. Полученные по всей структуре «веса» суммируются, что и дает значения указанных индексов [7].

Для наглядности представим структурограммы учебной мотивации студентов первого и третьего курсам обучения (см. рис. 1).

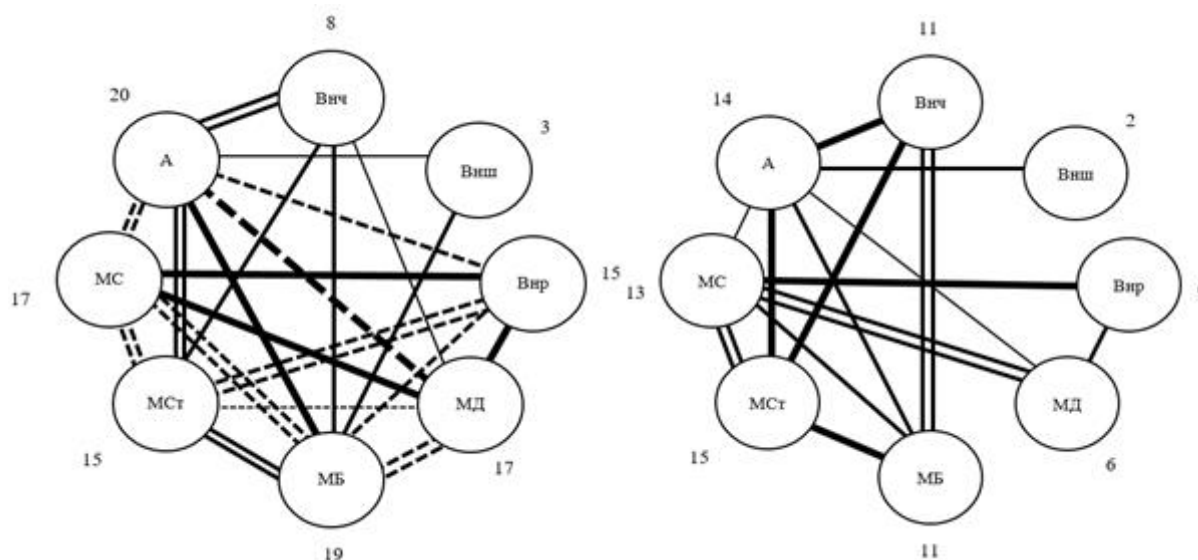


Рис. 1. Структурограммы учебной мотивации студентов 1 курса (слева) и 3 курса обучения (справа)

Условные обозначения: Vnsh – Внешняя мотивация, Vnr – Внутренняя мотивация, МД – Мотивация достижения, МБ – Мотивация безопасности, МСт – Мотивационные стереотипии, МС – Мотивация самореализации, А – Антимотивация, Vnch – Внеучебная мотивация. Обозначения связи: Жирной линией обозначены корреляции, значимые на $p \leq 0,01$; двойной линией – корреляции, значимые на $p \leq 0,05$; полужирной линией – корреляции, значимые на $p \leq 0,10$; тонкой линией – корреляции, значимые на $p \leq 0,20$. Пунктирными линиями обозначены отрицательные корреляции аналогичных уровней значимости. Рядом с каждым показателем указан его общий структурный «вес».

Как видно из рис. 1, на первом курсе структура учебной мотивации студентов еще не является сформированной, она наполнена отрицательными связями. Практически все мотивационные подсистемы имеют большое количество связей. на выпускном курсе структура учебной мотивации студентов приобретает черты направленности, определенности и достигается это, в первую очередь, отсутствием отрицательных связей. Преобладающими мотивационными подсистемами являются мотивационные стереотипии, антимотивация, мотивация самореализации, мотивация безопасности, внеучебная мотивация. Отметим также, что на выпускном курсе некоторые мотивационные подсистемы, важные с точки зрения успешности деятельности, утрачивают свою значимость – это мотивация достижения и внутренняя мотивация, что, безусловно, является негативным фактором.

Далее были определены значения основных индексов структурной организации и применен модифицированный метод χ^2 (его экспресс-вариант). Вычисление основных индексов структурной организации позволило выявить следующие особенности. Мера когерентности мотивационных подсистем характеризуется снижением показателей от 1 ко 2 курсу (соответственно, ИКС равен 33 и 22 баллам), затем резким увеличением на 3 курсе (ИКС = 39). Кроме того, структурная организация учебной мотивации имеет меру дивергентности только на 1 курсе обучения (ИДС = 24). Отметим, что индекс организованности структуры учебной мотивации на всех курсах обучения обнаруживает тенденцию к существенному

увеличению показателей (ИОС равен 9, 22 и 39 соответственно). В целом можно говорить о развитости структуры учебной мотивации на 3 курсе, которая обладает «большой мощностью», поскольку высокая степень структурной организации является проявлением её эффективности. А. В. Карпов справедливо отмечает, что любая подсистема психики характеризуется той или иной степенью организованности, и от нее зависит эффективность функционирования самой подсистемы (цит. по [24]), и, следовательно, чем выше степень структурной организованности, тем совершеннее и сама система.

Одновременно с заметными количественными различиями индексов организации структур, имеются также и качественные изменения структур учебной мотивации. В результате проведения метода экспресс χ^2 было установлено, что матрицы и соответствующие им структурограммы учебной мотивации являются гетерогенными, поскольку было обнаружена статистически достоверная их разнородность. Так, корреляция между 1 и 2 курсами обучения составляет 0,673, между 1 и 3 курсами 0,463, а между 2 и 3 курсами 0,770, следовательно, корреляции значимы на уровне $p < 0,05$ между 1 и 3 курсами обучения, и на уровне $p > 0,001$ между 1 и 2, и 2 и 3 курсами обучения. Оказалось, что структуры учебной мотивации являются разнородными – качественно отличными друг от друга и не только в степени их структурированности и организованности (количественно). Именно изменения характера и содержания структурной организации учебной мотивации, то есть качественные трансформации мотивационных подсистем приводят к изменениям ее количественных характеристик (структурных индексов).

На основании вышеизложенного можно говорить о том, что мотивация учебной деятельности студентов в период обучения в колледже представляют качественно разные сущности. Имеет место переструктурирование мотивационной системы к концу обучения студентов в медицинском колледже.

Кроме этого, генезис структуры учебной мотивации студентов-медсестер состоит не в развитии положительных мотивационных подсистем, адекватных с точки зрения обучения, а именно в их редукции, и соответственно развитию противоположных «негативных» мотивационных подсистем. Профессиональное становление будущих медсестер сопровождается процессом постоянного возникновения факторов, потенциально детерминирующих становление и развитие таких мотивационных подсистем как подсистемы антимотивации, мотивации безопасности, внеучебной мотивации и мотивационных стереотипий. Данное явление может быть вызвано существенными отличиями в организации учебного процесса в колледже в сравнении со школой, появлением учебных дисциплин, направленных на будущую профессию; наличием учебных и производственных практик уже на 1 курсе обучения, повышением требований к личностному и интеллектуальному развитию обучающихся и т.д. Еще одна важная причина заключается в том, что происходит трансформация учебной деятельности как ведущего вида деятельности – в профессиональную. Одновременно со сменой ведущего вида деятельности трансформируется и вся мотивационная сфера личности: в ходе освоения студентами-медсестрами будущей профессиональной деятельности учебная мотивация трансформируется в профессиональную, и её переструктурирование по своему содержанию детерминируется совокупностью требований будущей деятельности. Данный факт требует своей дальнейшей интерпретации, а также разработки проблемы мотивационных ПВК, включения их как дополнения в ПВК-подход.

Выводы. 1. Анализ ПВК-подхода применительно к профессии медсестры позволяет заключить что имеется необходимость внесения дополнений в парадигму ПВК-подхода для социномических профессий. Необходимым дополнением в данный подход выступает включение мотивационных ПВК в перечень профессиограмм для социномических профессий (в том числе и профессии медсестры) ввиду их компенсаторной роли для недостаточно развитых операционных ПВК.

2. Выявлены особенности определения ПВК для социномических профессий, заключающиеся в том, что востребованность конкретных качеств субъекта труда на рабочем месте не соответствует положениям парадигмы ПВК-подхода. Во-первых, парадигма ПВК-подхода определяет высокий уровень развития ПВК специалистов как фактор успешности, но профессиональные требования в социномических профессиях недостаточно точно определены и, более того, ПВК в таких профессиях не обладают особым характером к технической стороне реализации деятельности, поскольку они определяются индивидуальной рабочей обстановкой. Во-вторых, значимым несоответствием положений парадигмы ПВК-подхода с реальной действительностью является постоянная динамика, а не сохранность уровня выраженности ПВК на протяжении всей профессиональной жизни субъекта. В-третьих, необходимые ПВК в профессиональной деятельности могут быть не сформированы при отсутствии побуждающих мотивов у субъекта труда. Данное обстоятельство выступило одной из причин для специального рассмотрения формирования мотивационных составляющих у представителей социномических профессий – медицинских сестер.

3. Изучение структуры мотивации учебной деятельности у студентов медицинского колледжа с 1 по 3 курс позволило установить следующие факты:

– структуры учебной мотивации студентов 1 и 3 курсов являются разнородными, качественно отличными друг от друга; имеет место переструктурирование мотивационной системы к концу обучения студентов в медицинском колледже.

– повышение степени организованности структуры учебной мотивации студентов к концу обучения в колледже характеризует повышение её эффективности, а также её оформление в основных чертах;

– у студентов выпускного курса обучения инволюционируют мотивация достижения и внутренняя мотивация, а преобладающими мотивационными подсистемами являются антимотивация, мотивационные стереотипии, мотивация безопасности, а также повышает свою значимость внеучебная мотивация.

– причинами доминирования к концу обучения в колледже мотивационных подсистем, являющихся негативными по отношению к эффективному осуществлению учебной деятельности, могут являться такие факторы как: трудности в адаптации к отличиям в организации учебного процесса в колледже по сравнению со школой; освоение учебных дисциплин, направленных на техническую сторону будущей профессии; реализация профессиональных навыков и знаний будущей профессии в период профессиональных практик и т. д.

– в качестве причины преобладания в конце обучения в колледже у студентов таких мотивационных подсистем как мотивационные стереотипии, антимотивация, мотивация безопасности, внеучебная мотивация можно рассматривать факт трансформации учебной деятельности как ведущего вида деятельности – в профессиональную. Одновременно со сменой ведущего вида деятельности трансформируется и вся мотивационная сфера личности: в ходе освоения студентами-медсестрами будущей профессиональной деятельности учебная мотивация трансформируется в профессиональную, и её переструктурирование по своему содержанию детерминировано совокупностью требований будущей деятельности.

4. Важное значение приобретает исследование не только операционных ПВК, но и мотивационных, поскольку именно они реализуют по отношению к первым компенсаторные функции.

5. Формирование и развитие учебной мотивации у обучающихся имеет большую значимость, потому что именно она является основой актуализации и формирования познавательных мотивов, и, следовательно, формирования мотивов освоения профессии и самореализации в ней, путем приобретения соответствующих знаний, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Таким образом, в учебных учреждениях (в том числе - и медицинских колледжах) необходимо создание предметно-обогащенной, творческой среды для формирования мотивационных подсистем, связанных со стремлениями к учебным и впоследствии профессиональным достижениям.

Литература

1. Арбузова, Е. Н. Феноменологические аспекты исследования мотивации в отечественной и зарубежной психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России, 2009. №1 (41). С. 176–181.
2. Барышникова, Е. И. Оценка персонала методом ассесмент-центра. Лучшие HR-стратегии. Москва: Манн, Иванов и Фербер. 2013. 240 с. URL: https://thelibrary.ru/books/elena_baryshnikova/ocenka_personala_metodom_assessment_centra_luchshie_hr_strategii-read-4.html (дата обращения: 19.03. 2021).
3. Власкина И. В., Лысуенко С. А. Особенности психологического сопровождения формирования профессионально важных качеств будущих специалистов в социомических профессиях // Педагогическое образование в России, 2015. №1. С. 112–118.
4. Екатеринина М. В. Специфика формирования профессионально важных качеств медицинских сестер // Ярославский психологический вестник, 2021. №3 (51). С. 63–68.
5. Екатеринина М. В., Карпова Е. В. Содержание и специфика профессионально важных качеств медицинских сестер // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки, 2021. Т. 15. №4 (58). С. 610–623.
6. Жданова Л. Г., Арнольд С. А. Особенности проявлений эмпатии у медицинских работников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. №3 (8). С. 37–40.
7. Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений. Москва: Юрист, 1998. 434 с.
8. Карпов А. В. Психология менеджмента: учеб. пособие. Москва: Гардарики, 2005. 584 с.
9. Карпов А. В., Савин И. Г. Психологический анализ деятельности: учебное пособие. Ярославль: Ярославский гос. ун-т, 2005. 144 с.
10. Карпов, А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 744 с.
11. Карпова Е. В. Новая методика комплексной диагностики мотивации учебной деятельности // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия психологические науки. «Акмеология образования», 2005. Т. 11. Вып. 3. С. 107–112.
12. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль: ЯГПУ, 2007. 570 с.

13. Карпова Е. В., Екатеринина М. В. Специфика субъектных детерминант процесса профессионализации медицинских сестер // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки, 2020. №3 (53). С. 98–107.
14. Карпова Е. В., Коптева С. И. Формирование у будущих педагогов эмпатии как профессионального качества // Ярославский педагогический вестник, 2019. №2. С. 114–121.
15. Кондаков И. М., Сухарев А. В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопросы психологии. 1989. №5. С. 158–164.
16. Молчанова Л. Н. Структурно-процессуальный анализ рефлексивных механизмов регуляции состояния психического выгорания у медицинских работников в контексте внутрипрофессиональной дифференциации // Вестник Томского государственного университета, 2012. №364. С. 157–163.
17. Плахута О. Г., Сокольская Н. В. Анализ истории изучения профессионально важных качеств специалистов в отечественной и зарубежной науке // Инновации в образовании, 2012. №12. С. 167–186.
18. Рудыкина А. А., Остапенко Г. С., Остапенко Р. И. Экспериментальное исследование эмпатических способностей студентов медицинского колледжа – будущих медицинских сестер // Современные научные исследования и инновации. 2014. №8. Ч. 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/08/36872> (дата обращения: 19.02.2021).
19. Соколова А. С. Профессионально важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология, 1999. №4. С. 61–66.
20. Толочек В. А. Компетентностный подход и ПВК-подход: возможности и ограничения // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика, 2019. №2. С. 123–137.
21. Толочек В. А., Машкова А. С., Вильчес-Ногерол В. В. Компетентностный подход и ПВК-подход: возможности, ограничения, перспективы развития // в сборнике: Организационная психология: люди и риски. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Под редакцией Л. Н. Аксеновской. 2020. С. 157–163.
22. Чемякина А. В. Психология профессионального развития: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2015. 100 с.
23. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / отв. ред. К. А. Абульханова-Славская. Москва: Издательство «Наука», 1982. 185 с.
24. Филиппова Ю. В., Назаретян А. С. Мотивационные основы обучения взрослых // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки, 2018. №4 (46). С. 97–101.
25. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. Санкт-Петербург: Речь, 2001, 256 с. URL: <https://knigogid.ru/books/934857-psihologiya-motivacii-dostizheniya/toread/page-77> (дата обращения 18.09.2021).
26. Arcega J., Autman I., Guzman B., Isidienu L., Olivar J., O'Neal M., Surdilla B. The Human Touch: Is Modern Technology Decreasing the Value of Humanity in Patient Care? // Critical Care Nursing Quarterly, 2020, Vol. 43, №3. P. 294–302. DOI: 10.1097/CNQ.0000000000000314.
27. Asadi N., Memarian R., Vanaki Z. Motivation to Care: A Qualitative Study on Iranian Nurses // Journal of Nursing Research, 2018, Vol. 27, №4. P. 1–7. DOI: 10.1097/jnr.0000000000000294.
28. Güven Ş. D., Ünsal A. The relationship between levels of altruism, empathy and assertiveness in nursing students // Innowacje W Pielęgniarstwie, 2019, №2 (4). P. 71–90. DOI: 10.21784/lwP.2019.010.
29. Kamila R., Stanisławska M., Huszla S., Grabowicz A., Grochans E. Motives for and satisfaction with the choice of a study field at the faculty of nursing as determinants of empathy levels in students of nursing // Nursing and Public Health, 2017, №7. P. 207–212. DOI: 10.17219/pzp/64697.
30. Kumcağız H., Yılmaz M., Çelik S. B., & Avcı İ. A. Communication skills of nurses: Samsun sample // Dicle Medical Journal, 2011, №38 (1). P. 49–56. URL: https://www.researchgate.net/publication/50346326_Communication_skills_of_nurses_Samsun_sample/citations (дата обращения: 19.03.2021).
31. Kosmidis D., Koutsouki S., Theofanidis D. Values in nursing and the virtues of the profession: a systematic critical review // Health and Research Journal, 2021, №7 (4), P. 218–231. DOI: 10.12681/healthresj.28192
32. Luciani M., Rampoldi G., Ardenghi S., Bani M., Merati S., Ausili D., Strepparava M., Mauro S. Personal values among undergraduate nursing students: A cross-sectional study // Nurs Ethics, 2020. №27 (6). P. 10–18. DOI: 10.1177/0969733020914350.
33. Pilling S., Slattery J. Management competencies: intrinsic or acquired? What competencies are required to move into speech pathology management and beyond? // Australian Health Review, 2004. №27 (1), P. 84–92. DOI: 10.1071/AH042710084.
34. Saeidi S., Reza-Masouleh S., Chehrzad M., Leili E. Empathy with Patients Compared between First and Final Year Nursing Students // Journal of Holistic Nursing and Midwifery, 2017, №27, P. 79–85. DOI: 10.18869/acadpub.hnmj.27.1.79.
35. Sokolov N., Reshetnikov V., Tregubov V., Sadkovaya O., Mikerova M., Drobyshev D. Developing Characteristics and Competences of a Health Care Manager: Literature Review // Serbian Journal of Experimental and Clinical Research, 2019, №20. P. 65–74. DOI: 10.2478/sjecr-2019-0036.
36. Stokes F., Palmer A. Artificial intelligence and robotics in nursing: ethics of caring as a guide to dividing tasks between AI and humans // Nursing Philosophy, 2020, №21. P. 29–30. DOI: 10.1111/nup.12306.

Коммуникативные навыки младших подростков, играющих в видеоигры

Н. В. Клюева, А. В. Сизова, О. С. Пашкина, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение особенностей коммуникативных навыков младших подростков, общающихся в видеоигре с другими игроками и не общающихся. Значимые различия не обнаружены и объяснены с нескольких точек зрения на общение «в сети». Также представлено процентное соотношение выбора наиболее популярных игр среди данного возраста с описанием лидеров позиций.

Ключевые слова: младшие подростки, компьютерная игра, видеоигра, общение, коммуникация, виртуальное пространство игры, эффект присутствия.

Стремительное развитие информационных технологий приводит к повсеместному проникновению их в жизнь людей. В современном мире компьютерные игры и видеоигры, в целом, получили широкую распространенность. По данным исследований А. Г. Макалатия и Л. В. Матвеевой средний возраст, в котором дети начинают активное знакомство с видеоиграми, приходится на начало обучения в школе и достигает большой интенсивности к подростковому возрасту [4]. Данная работа посвящена изучению общения младших подростков, реализуемого в виртуальном пространстве видеоигр. По данным исследования Лаборатории Касперского, опубликованным в 2019 году, 83% российских детей играют в компьютерные игры⁸. Данные результаты позволяют говорить о высокой вовлеченности детей и подростков в игры в виртуальном пространстве.

Подростковый возраст является важным этапом взросления и становления личности человека. Коммуникация и отношения с другими людьми в этот период выделяются в относительно самостоятельную область жизни, общение становится ведущей деятельностью [7].

Начиная с 10-12 лет (младший подростковый возраст) подросток решает ряд важнейших для всей его последующей жизни психологических задач, большая часть которых связана с тем, чтобы найти свое место среди людей, в обществе и быть значимым.

в настоящее время значительная доля общения приходится на коммуникацию, реализуемую посредством видеоигр. Особенностью данной коммуникации является то, что она носит опосредованный характер [1]. Отсутствие непосредственного контакта с другими людьми с одной стороны может способствовать снятию коммуникативных барьеров, связанных с неуверенностью в себе, предоставляет большую свободу, расширяет возможности творческого приспособления. С другой стороны, может снижать мотивацию установления и поддержания «живого» контакта с близкими и друзьями, снижать качество дружественного общения.

Под *видеоигрой (кибер-игрой)* в данной работе мы понимаем *разновидность игры, в которой игровой процесс происходит при обеспечении техническими средствами электронно-вычислительных машин*. Для выхода в видеоигры могут использоваться компьютеры, телефоны, планшеты и другие электронные устройства [4].

По ролевому характеру видеоигры могут быть разделены на:

- ролевые игры, связанные с принятием игроком на себя роли персонажа игры;
- неролевые игры.

Ролевые игры создают игровой виртуальный мир, по законам которого живет идентифицируемый с играющим персонаж.

По критерию операциональности компьютерная игровая деятельность может быть 3 видов:

1) Индивидуальная, одиночная или однопользовательская. В данном случае роль второго субъекта отношений выполняет искусственный интеллект – компьютерная программа, согласно которой компьютер реагирует на действия человека и создает стимулы, на которые реагирует человек в рамках заданных игрой правил, в результате чего образуется игровое взаимодействие, подобное реальному.

8 https://www.kaspersky.ru/about/press-releases/2019_laboratoriya-kasperskogo-kazhdyy-desyatyy-rossijskij-shkolnik-gejmer

2) Коллективная, групповая, сетевая или многопользовательская. Роль второго субъекта принадлежит другому игроку. Интернет сеть позволяет создавать общее виртуальное пространство для коммуникации разных игроков между собой. При этом изменения виртуального мира, ставшие результатом действий игроков, одновременно отображаются в общем виртуальном пространстве игры.

3) Игровая спортивная тренировка. Представляет собой формирование техники движений в спортивных играх посредством использования информационных технологий (тренажеры для пилотов, имитирующие реальность).

В контексте проводимого исследования для нас больший интерес представляют первые две группы игровой деятельности.

Так, важной особенностью коллективной многопользовательской игры является специфика мотивации ее участников. Основными мотивами в данной игре выступают социальные мотивы, связанные с реализацией потребности в общении, аффилиативной потребностью, соревновательной потребностью и стремлением к самоутверждению (доказыванию своей компетентности и превосходства) [2].

На стыке индивидуальной и групповой компьютерной деятельности находится соревнование опытных игроков в мастерстве прохождения индивидуальной игры. Суть соревнования состоит в стремлении пройти определенного этапа игры на максимально возможной скорости и установлении рекордов.

Сравнение компьютерных и некомпьютерных ролевых игр позволяет выявить их существенное отличие по критерию моделирования виртуального мира и «эффекта присутствия». Эффект присутствия состоит в реалистичной субъективной иллюзии присутствия человека в смоделированной компьютером среде, при этом у пользователя создается полное субъективное впечатление «присутствия» в виртуальной среде, очень сходное с ощущением присутствия в обычном «реальном» мире. Наличие виртуального мира игры и эффекта присутствия позволяет игроющему *воспринимать игру как реальность*, что актуализирует и усиливает переживания человека, и, возможно, может выступать поводом для присваивания себе достижений персонажа. По мнению М. С. Иванова ролевая компьютерная игра может инициировать особые психологические механизмы реализации потребностей, мотивов и ценностей человека через их реализацию персонажем игры. В психологическом смысле компьютерный персонаж, роль которого принял играющий, является психологической проекцией человека на виртуальный мир компьютерной игры. Исследованиями показано, что компьютерная игровая деятельность может способствовать повышению удовлетворенности самореализацией в игре, что обусловлено фактом вложения усилий в достижение виртуальных результатов. Данные достижения и уровень субъективной удовлетворенности ими не переносятся в реальный мир и не позволяют сохранять устойчивость данного психологического состояния. Данное утверждение имеет и обратную трактовку – реальные жизненные достижения в виртуальном мире могут не иметь никакой ценности. Восприятие человеком собственной самореализации определяется не объективной значимостью реальных достижений, а самим фактом достижений [2].

Ряд научных исследований посвящен изучению воздействия компьютерной игровой деятельности на личность играющего. Следует отметить, что полученные данные, как правило, отражают зависимость между различными психологическими характеристиками (особенности ВНД, уровень развития отдельных познавательных процессов, эмоциональных качеств, механизмов психологической защиты) и компьютерной игровой деятельностью, но не свидетельствуют о направленности причинных связей [3, 5, 6]. Компьютерные игры являются полноценной и значимой сферой жизни подростков. Игра становится своеобразной «книгой жизни», формирующей личность подростка.

Анализ литературы, научных разработок в данной области позволил сформировать исследовательский запрос и провести исследование.

Цель исследования – изучение особенностей коммуникативных навыков младших подростков, общающихся в видеоигре с другими игроками и не общающихся. Также, задачей исследования являлось выявление наиболее популярных игр среди данного возраста с описанием лидеров позиций.

Характеристика выборки. В исследовании приняло участие 60 обучающихся. 30 обучающихся, которые общаются с другими игроками в видеоиграх и 30 обучающихся, которые не общаются с другими игроками. Выборку составили младшие подростки 3-4 классов средних школ г. Ярославля.

Методы исследования. Использовался тест-опросник «КОС-1» – «Коммуникативные и организаторские склонности» (автор Б. А. Федоришин, В. В. Синявский), направленный на выявление коммуникативных и организаторских склонностей. Для анализа результатов взяты данные одной части опросника, отражающие уровень развития коммуникативных способностей. В ней выделяется 5 шкал, где 1 – люди с низким уровнем проявления коммуникативных склонностей; 2 – имеют коммуникатив-

ные склонности ниже среднего уровня; 3 – характерен средний уровень; 4 – высокий уровень; 5 – очень высокий уровень проявления коммуникативных склонностей.

Также, использовалась авторская анкета для определения предпочтения подростками видеоигр и наличия/отсутствия возможности общения с другими игроками в ней.

Результаты исследования.

Для начала рассмотрим наиболее популярные игры среди данной возрастной категории.

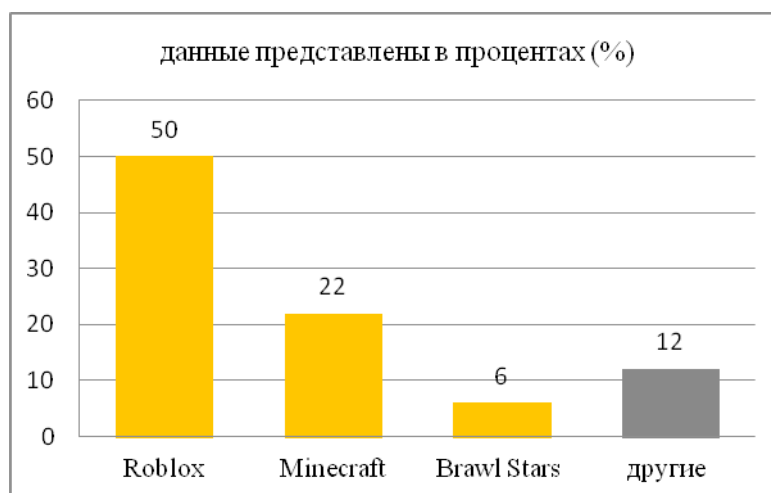


Рис 1. Рейтинг наиболее популярных видеоигр среди младших подростков

Анкетирование подростков показало, что наиболее популярны следующие игры:

Roblox – многопользовательская онлайн-платформа, которая позволяет пользователям играть в созданные другими пользователями игры и создавать свои собственные. Платформа содержит созданные пользователями игры и виртуальные миры разных жанров.

Minecraft – видеоигра с бесконечными мирами, созданными из кубов, где нужно строить и выживать. Главный герой игры – Стив, именно им управляет игрок. Он попадает в мир, где ничего нет. Задача Стива построить себе жилище и собрать необходимые для жизни ресурсы, либо отвоевать их у других.

Brawl Stars – многопользовательский шутер (от англ. shooter – «стрелок») с видом сверху, где соревнуются две команды по три человека. В игре присутствуют разные типы персонажей.

Другие игры – 12% (10 человек) выбрали следующие игры: World of Tanks (3 человека), Standoff 2 (2 человека), головоломка (1 человек), Geometry Dash (4 человека).

Игрой-лидером является Roblox. Особая привлекательность этой игры для подростков, принимавших участие в данном исследовании, заключается в наличии множества мини-игр разнообразных жанров, возможности играть с людьми со всего мира. Динамичный и разнообразный характер игры не позволяет играющим «заскучать».

Далее обратимся к результатам, отражающим уровень коммуникативных навыков подростков, играющих в данные игры. Статистически-значимых различий среди тех, кто, играя, общается с другими игроками и тех, кто не общается, не выявлено.

Необходимо пояснить способы общения, которые выделили исследуемые: чат в игре; чат, видео звонки во второстепенных программах (Skype, Discord, TeamSpeak).

Интерпретация результатов. Функции общения и способы коммуникации в видеоигре (чат, видеозвонки) имеют особенности, отличающиеся от общения «в жизни».

Значимой в видеоигре является *инструментальная* функция общения, которая предполагает управление и передачу информации, необходимой для исполнения игровых действий. Значима *интерактивная* функция, как средство объединения игроков, передачи конкретных способов деятельности и оценок. Подростки в общении реализуют функцию *самовыражения*. В играх важна функция *социального контроля*, которая предполагает регламентацию поведения, согласование действий в игровой деятельности.

В меньшей степени в видеоигре возможна реализация *экспрессивной* функции общения, которая обеспечивает понимание переживаний и эмоциональных состояний как собственных, так и партнера по общению. Игрок может проявлять эмоции, но они не передаются другому участнику игры. Видеоигра

не способствует социализации (формированию навыков взаимодействия в обществе в соответствии с принятыми нормами и правилами).

В видеоиграх сужен спектр использования различных знаковых систем, таких как речь, жесты, мимика, пантомимика; паралингвистические и экстралингвистические – интонация, паузы; система организации пространства коммуникации; «контакта глазами».

Видеоигра выступает лишь как инструмент, посредник при общении. Мы предполагаем, что, общаясь в видеоигре, младшие школьники не испытывают потребности в установлении дружественного контакта, чаще они не получают обратную связь от собеседника, а выражают свою просьбу, пожелание или делятся эмоциями. Следовательно, возможности коммуникации в видеоигре существенно ограничены по сравнению с возможностями общения в реальных жизненных ситуациях.

Процесс коммуникации протекает в рамках определенной виртуальной среды, и предполагает взаимодействие (контакт) не с реальным человеком, а с его воображаемым образом. Виртуальное общение имеет фантазийный характер, что, безусловно, влияет на качество общения. Отсутствие статистически значимых различий между уровнем развития коммуникативных способностей подростков, вступающих в коммуникацию в видеоиграх и не вступающих/предпочитающих одиночный формат игры, позволяет предполагать, что предпочтение формата видеоигры не связано с уровнем развития навыков общения.

Полученные результаты дают основания предполагать, что потребность в общении подростков и возможность ее реализации в виртуальном пространстве не является ключевым фактором для активного использования компьютерных игр. Следующим этапом исследования предполагается качественный анализ предпочитаемого содержания игр (командные сражения, «создание миров» и мини-игр внутри игры самими пользователями и т. п.) подростками с различным уровнем развития коммуникативных способностей. Важность введения данного этапа обусловлена потребностью прояснения мотивации, связанной с привлекательностью видеоигр для подростков, общающихся и не общающихся между собой в играх.

Литература

1. Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия. // Вестник МГУ, Сер. Психология, 1999. №4. С. 14–20.
2. Иванов М. С. Психология самореализации личности в компьютерной игровой деятельности. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2008. 152 с.
3. Кузнецов Г. Поход за силой // Компьютерра, 2000. №18. С. 24–27.
4. Макалатия А. Г., Матвеева Л. В. Субъективные факторы притягательности компьютерных игр для детей и подростков // Национальный психологический журнал, 2017. №1(25). С. 15–24. doi10.11621/npj2017.0102
5. Мартынова О. Игры разума. // Компьютерра, 2002. №43. С. 34–37.
6. Шапкин С. А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психологический журнал, 1999. Т. 20, №1. С. 43–48.
7. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.

Связи типа интеллекта старших подростков с академической успешностью и особенностями детско-родительских отношений

Т. А. Кукушкина, Г. А. Пенькова, А. С. Кашапов г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Выявлены функциональные взаимосвязи между типами интеллекта и академической успешностью учащихся. Установлены функциональные взаимосвязи между типами интеллекта с особенностями детско-родительских отношений. Проведен психологический анализ функциональных взаимосвязей между академической успешностью учащихся с особенностями детско-родительских отношений. Особое внимание уделено анализу установленного синергетического, суммарного эффекта проявления особенностей функционирования когнитивно-личностных механизмов, свойственных разным типам интеллекта.

Ключевые слова: тип интеллекта, старшие подростки, академическая успешность, детско-родительские отношения

Успешность обучения является ключевым вопросом образования. При аттестации учителя на ту или иную квалификационную категорию требуется представить и провести анализ, в первую очередь, «динамики» академической успеваемости учеников. Однако, успешность обучения должна определяться соответствием между различными параметрами в оценке результата образования: качеством знаний, степенью сформированности умений и навыков, развитостью способностей, ценностных ориентаций, степенью соответствия этих параметров возможности и результату практического использования в жизни и профессиональной деятельности. Очевидно, что отметка (средний балл по предмету и дисциплине (как и «анализ динамики», формируемый в системе АСИОУ – автоматизированная система информационного обеспечения управления образовательным процессом), не выполняют той функции, которую закладывает в них образовательный стандарт. В настоящее время многими исследователями отмечается снижение уровня академической успеваемости. Так, например, по данным Института возрастной физиологии РАО, свыше 70% учащихся испытывают значительные трудности в усвоении школьной программы, и таким образом, попадают в разряд неуспешных в обучении [20].

На основе разнообразных способов применения теории множественности интеллекта в школе [6, 29] описана феноменология взаимосвязи интеллекта и успеваемости, а также раскрыта психологическая природа учебной деятельности школьников и студентов: сущность и возможности активного формирования [19, 2]. А. В. Арефьевой, Н. Н. Гребневой, Т. В. Сазановой установлены особенности доминирования типов интеллекта у подростков и их связь с успешностью обучения [3]. Е. В. Ерохиной проведено эмпирическое обоснование психологических типов эмоционального интеллекта [7]. И. С. Якиманской и О. А. Кузнецовой выявлены особенности проявлений интеллекта у учащихся с разными типами индивидуального профиля латеральности [30]. Особый интерес представляют результаты, полученные в ходе исследований, характеризующие связь типа интеллекта с академической успешностью у старших подростков [17], старшеклассников [8], студентов [18].

Со времен Ж. Пиаже [27] интеллект рассматривается как инструмент адаптации к новым условиям, в том числе к процессу обучения. Однако, объективные данные свидетельствуют о том, что интеллект либо не связан с академической успешностью, либо даже имеет с ней отрицательную корреляцию [24, 28].

Значимость проблемы измерения уровня успешности по типам интеллекта в первую очередь определяется той ролью, которую каждый из типов играют в разрешении комплекса социальных и индивидуально – психологических проблем человека. Интеллект опосредует успешность деятельности, выполняемой человеком, от него зависит разумность его поведения и взаимоотношений с окружающими, социальная ценность и социальный статус индивида [1].

В тоже время, интеллект ребенка и его готовность учиться в школе в значительной мере определяются особенностями семьи ребенка [21]. Семья влияет на проявление интеллекта разными способами.

Прежде всего, родители передают свои гены детям, и доказано, что интеллект передается генетически [23, 24]. Кроме того, родители могут ценить у ребенка интеллектуальные проявления и поддерживать его развитие или, напротив, не уделять этому никакого внимания, что негативно сказывается на его умственном развитии. Именно поэтому показано, что интеллект у детей из детских домов тем выше, чем меньше времени они провели вне семьи [24, 26].

Семья может заботиться о здоровье ребенка, тем самым повышая его интеллект косвенным образом [21]. Экономический статус семьи и число детей в семье также может предопределять интеллект ребенка: показано, что чем меньше детей в семье и чем меньше порядок рождения ребенка в семье, тем выше его интеллект [25].

При этом совсем нет данных о том, как интеллект и разные уровни развитости по типам интеллекта соотносятся с успешностью обучения ребенка в школе. Отсутствие этих данных не позволяет учителю создавать программу психолого-педагогической поддержки ребенка в школе.

В настоящее время проводятся исследования в направлении изучения вопросов, связанных с воспитанием и детско-родительскими отношениями (А. Я. Варга, В. В. Столин, О. А. Карабанова, Р. В. Овчарова, А. С. Спиваковская, Э. Г. Эйдемиллер и другие). Несмотря на разработанность психодиагностического аппарата типов детско-родительских отношений [4, 5], по-прежнему недостаточно изученными остаются вопросы анализа связи стилей детско-родительских отношений (особенно в условиях острого конфликтного взаимодействия [9, 22]) и уровней развитости типов интеллекта, сформированности различных типов интеллекта и учебной успеваемости в школе. Важное значение в контексте рассмотрения обсуждаемой проблемы имеет выявление ресурсных, опорных имплицитных характеристик, присущих взрослым (родителям, педагогам, психологам), сопровождающим психическое развитие обучающегося [10, 12, 13, 15], так и эксплицитным особенностям взаимодействия с учеником. В связи с этим ресурсность мышления взрослого рассматривается как основа конструирования акме-событий [11-14]. Следует отметить, что исследование данного вопроса может способствовать теоретическому и практическому осмыслению проблемы.

Также важно подчеркнуть, что могут возникнуть сложности для психологического исследования, так как семья является «закрытой группой», при этом именно семья имеет преимущественное влияние на большинство сфер жизни ребенка (подростка), что так же, акцентирует необходимость и важность проведения исследования.

Цель работы: Исследовать связь типа интеллекта и академическую успешность у старших подростков с особенностями детско-родительских отношений.

Объект исследования – тип интеллекта у старших подростков.

Предмет исследования – связь детско-родительского отношения и типа интеллекта у детей старшего подросткового возраста.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ психолого-педагогических подходов к исследованию соотношения детско-родительских отношений и типом интеллекта у старших подростков.

1. Установить типы детско-родительских взаимоотношений у старших подростков.

2. Выявить типы интеллектов у старших подростков.

3. Собрать данные об академической успешности подростков.

4. Определить соотношение типов интеллекта с академической успешностью у старших подростков

5. Определить соотношение типов интеллекта с особенностями детско-родительских взаимоотношений у старших подростков.

Гипотезы исследования:

1. Академическая успешность ребенка связана с уровнем развитости различных типов интеллекта.

2. Тип интеллекта ребенка связан с особенностями детско-родительских отношений.

Методики:

1. Тест-опросник «Детско-родительские отношения подростков» (П. В. Трояновская) (ДРОП). Методика позволяет выяснить полную и дифференцированную картину детско-родительских отношений с точки зрения подростков.

2. Тест-опросник для определения типа интеллекта «Типы интеллекта» (Г. Гарднер). Анкета по типам интеллекта позволяет выявить склонность к тому или иному типу деятельности, определить уровень развитости по типам интеллекта. Анкета основана на понимании структуры интеллекта, изложенном в теории Говарда Гарднера.

3. Опросник «Карта интересов» (А. Е. Голомшток). Опросник предназначен для изучения интересов и склонностей школьников старших классов в различных сферах деятельности. Голомшток выделяет 23 таких сферы: физика, математика, химия, астрономия, биология, медицина, сельское хозяйство, филология, журналистика, история, искусство, геология, география, общественная деятельность, право, транспорт, педагогика, рабочие специальности, сфера обслуживания, строительство, легкая промышленность, техника, электротехника.

4. Тест-опросник «Межполушарная асимметрия психических процессов и определение ведущих типов восприятия информации». Данный тест разработан на основе нейропсихологических упражнений для определения ведущей руки, глаза, ноги, уха (Оценка ведущего полушария (по: И. С. Клециной, 2009)).

5. Методика «Диагностика доминирующей перцептивной модальности» (С. Ефремцев) для определения типа восприятия информации.

Этапы эмпирического исследования:

На первом этапе исследования проводилась диагностическая беседа с родителями, наблюдение за детьми, диагностика детей подросткового возраста и их родителей по подобранным методикам.

На втором этапе исследования осуществлен анализ полученных эмпирических данных с использованием методов математической статистики.

Обработка полученных эмпирических данных осуществлялась с помощью качественного и количественного анализа. Проведен корреляционный анализ данных (ранговый коэффициент корреляции Пирсона).

Выборка. Исследование проводилось в муниципальном общеобразовательном учреждении «Средняя школа №80 с углубленным изучением английского языка» г. Ярославль. В исследовании приняли участие 50 семей: 52 подростка (9 классы), из них мальчиков 18, девочек 34.

Результаты и их обсуждение. В ходе проведенного эмпирического исследования посредством применения тест-опросника для определения типа интеллекта «Типы интеллекта» (Г. Гарднер) были полученные следующие результаты (см. табл. 1).

Таблица 1

Распределение показателей типа интеллекта в процентах

		Лингвистический тип интеллекта	Математико-логический тип интеллекта	Визуально-пространственный тип интеллекта	Музыкальный тип интеллекта	Межличностный тип интеллекта	Внутриличностный тип интеллекта	Кинестетический тип интеллекта
Выборка	высокие	63,46%	50,00%	80,77%	55,77%	48,08%	63,46%	59,62%
	низкие	36,54%	50,00%	19,23%	44,23%	51,92%	36,54%	40,38%
девушки	высокие	67,65%	50,00%	76,47%	55,88%	44,12%	67,65%	50,00%
	низкие	32,35%	50,00%	23,53%	44,12%	55,88%	32,35%	50,00%
юноши	высокие	55,56%	50,00%	88,89%	55,56%	55,56%	55,56%	77,78%
	низкие	44,44%	50,00%	11,11%	44,44%	44,44%	44,44%	22,22%

Установлено, что большинство ребят обладают «Визуально-пространственным» типом интеллекта (80,77%) на высоком уровне, при этом, меньше всего высокий балл был отмечен у «Межличностного» типа интеллекта (48,08%). Высокие результаты по «Визуально-пространственному» интеллекту могут быть следствием активного использования дополнительных средств и способов визуализации информации, в частности, постоянным использованием мобильных (по наблюдению) устройств и средств связи. При этом, большая часть коммуникации так же переведена в мессенджеры, что дает ограниченный поток информации и может уменьшить развитие «Межличностного» типа интеллекта как способности понимать и эффективно взаимодействовать с другими людьми, включая в себя эффективные вербальные и невербальные коммуникации, возможность быстро замечать различия между людьми.

У девушек, так же, как и у юношей, отмечено наибольшее количество проявления «Визуально-пространственного» типа интеллекта (76,47%), «Лингвистического» типа интеллекта (67,65%) и «Внутриличностного» типа интеллекта (67,65%). «Лингвистический» тип интеллекта может быть обусловлен тем фактор, что исследование проводилось в школе с углубленным изучение английского языка. Одновременное изучение нескольких иностранных языков, образовательная и социальная среда

школы, изначальный целенаправленный личностный выбор семьей данной школы может быть одной из причин полученного результата. «Внутриличностный» интеллект является отражением возрастных особенностей испытуемых. Для подростков данной возрастной категории характерна повышенная концентрация на внутренних переживаниях и саморегуляции.

У юношей установлены высокие показатели «Визуально-пространственного» типа интеллекта (88,89%) и «Кинестетического» типа интеллекта (77,78%). Высокие баллы по «Кинестетическому» типу интеллекта можно объяснить склонностью юношей к физическим нагрузкам и тренировкам. По наблюдениям так же находится подтверждение, что молодые люди активно занимаются спортом (как в профессиональных секциях, так и самостоятельно в любительских или уличных видах спорта).

В ходе анализе академической успешности по типам интеллекта были получены следующие результаты (см. табл. 2.):

Таблица 2

Максимальных и минимальных значений по группам уровням типов интеллекта

		Лингвистический тип интеллекта (р)	Математико-логический тип интеллекта (р)	Визуально-пространственный тип интеллекта (р)	Музыкальный тип интеллекта (р)	Межличностный тип интеллекта (р)	Внутриличностный тип интеллекта (р)	Кинестетический тип интеллекта (р)
все	max	(3) 79.11	(4) 82.2	(1) 80.00	(2) 79.58	(0) 82.00	(1) 82.67	(0) 83.00
	min	(1) 69.86	(1) 72.80	(2) 74.56	(1) 72.60	(1) 74.00	(2) 73.94	(1) 64.67
девушки	max	(4) 82.22	(4) 82.00	(1) 80.00	(2) 82.75	(3) 84.13	(3) 82.50	(3) 84.00
	min	(1) 73.00	(0) 78.5	(2) 74.29	(1) 74.00	(1) 76.75	(2) 73.88	(1) 64.67
юноши	max	(2) 74.60	(4) 80.00	(2) 75.50	(2) 73.67	(3) 73.60	(2) 74.00	(3) 73.73
	min	(1) 65.67	(0) 66.00	(4) 71.91	(1) 70.50	(1) 71.25	(3) 68.33	(1) 70.75

Наибольший средний балл – 83 балла имеют учащиеся с нулевым показателем по «Кинестетическому» типу интеллекта. Данный тип интеллекта, в целом, встречается часто среди учащихся. Установлены следующие зависимости: средние показатели соотносятся со средними показателями академической успешности. Учащиеся с нулевыми показателями по «Кинестетическому» типу интеллекта показывают наибольшие результаты по среднему баллу. Это может быть связано в данной возрастной группе с тем, что учащиеся, попавшие в данное разбиение, больше времени тратят на учебу и на занятия связанные с умственной, а не физической активностью, и, возможно, они пока не осознают важность развития данного направления. Ребята с низкими показателями по данному типу интеллекта показывают более высокие результаты академической успешности.

Девушки. Распределение среднего балла по группа уровня Лингвистического типа интеллекта

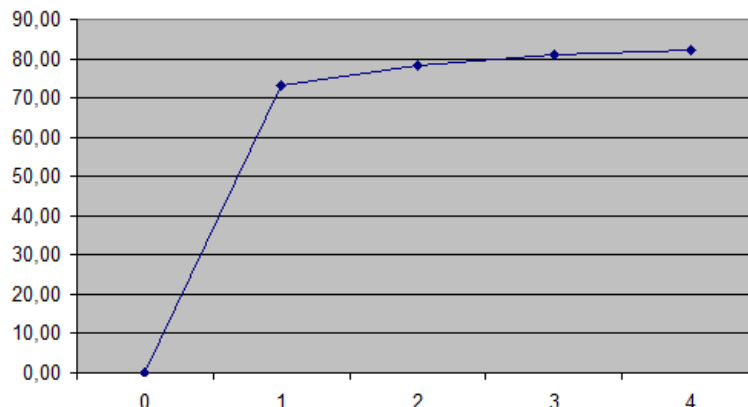


Рис. 1. Средний суммарного балла академической успешности по уровням «Лингвистического типа интеллекта» (девушки)

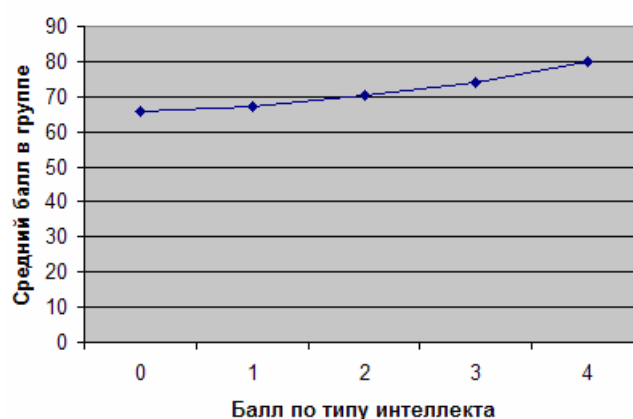


Рис. 2. Распределение среднего суммарного балла по группам уровня «Математико-логического типа» интеллекта (юноши)

Среди девушек наибольший средний балл был обнаружен у группы с «Кинетическим» типом интеллекта на уровне 3-х баллов (84 балла) и с «Межличностным» типом интеллекта на уровне 3-х баллов (84,13 балла). Девушки данного возраста больше обращают внимание на свою внешность и внешность окружающих, на поведение. Они пристально следят за собой. Умеют совмещать свою образовательную траекторию с заботой о внешности. Высокий средний балл по группе с «Межличностным» типом интеллекта на 3 балла говорит о том, что данная категория учащихся умеет налаживать контакты (как с одноклассниками, так и с учителями), что дает им возможность получать дополнительную информацию, помощь, участность в их образовательных траекториях. Но, при этом, они умеют работать самостоятельно, и общение не является единственной или «сверхзначимой» деятельностью.

«Лингвистический» и «Математико-логический» типы интеллекта показывают прямую зависимость среднего значения балла в группах по уровням данных типов интеллекта (см. диаграмму 1 и диаграмму 2), как в общей выборке, так и отдельно по группам юношей и девушек.

У юношей наибольший средний балл был обнаружен у группы с «Математическим» типом интеллекта (80,00 баллов), Самые низкие у групп, с малыми значениями (1 и 0) по типам интеллектов «Лингвистический» и «Математико-логический». Результаты отражают значимость «Математико-логического» типа интеллекта для юношей в освоении образовательной траектории (см. Диаграмму 1 и Диаграмму 2.). «Лингвистический» тип показывает особенность данного учебного заведения и преобладания в учебной программе предметов с лингвистической составляющей (русский язык, иностранный, второй иностранный, литература, родной язык и т. д).

При анализе связи академической успешностью (баллы) и результатами наблюдению было получены следующие результаты (см. табл. 3):

Таблица 3.

Коэффициент корреляции среднего балла и показатель по наблюдению

	Вовлеченность (Внимание)	Работа на уроке	Способность повторить по шаблону	Способность предлагать идеи/ мысли	Подготовка домашних работ
	a2	a3	a4	a5	a6
средний балл	0,68***	0,69***	0,73***	0,76***	0,70***

Средний балл коррелирует с такими показателями как «Способность повторить по шаблону» (0,73***), «Способность предлагать идеи/мысли (0,76***)», «Подготовка домашних работ (0,70***)» (см. табл. 3).

Данный результат свидетельствует о том, что средний балл связан с такими показателями, как «межпредметные универсальные навыки» и типом, формой поведения учащегося (то, как выстроена образовательная траектория и как учащийся по ней следует). В подобных ситуациях целесообразно обратить внимание на то, как активно ученик работает на уроке и соблюдает ли требования учителя, как часто выполняет домашние задания. В данном случае, также возможно как отражение личностного

отношения педагога к ученику («прилежный» ученик, выполняющий требования и рекомендации), так и влияние на академическую успешность исполнения требований учителя учащимся. В любом случае, есть положительная корреляция между двумя показателями. на основании проведенного анализа можно сделать вывод, что школьная оценка – это отражение поведенческого академического типа учащегося и степени сформированности универсальных учебных действий, условно обозначенных «Способность повторить по шаблону» и «Способность предлагать идеи/мысли».

Основываясь на полученных результатах, можно сделать следующие основные **выводы**:

1. Существуют устойчивые взаимосвязи между показателями успеваемости и общего интеллекта в целом по выборке и в большинстве подгрупп, сформированных из представителей различных типов, выявленных по Гарднеру. Отсутствие данной взаимосвязи во всех группах (типах) определяет необходимость раскрытия не исследованных в данной работе механизмов взаимодействия интеллекта и успеваемости с точки зрения влияния личностных особенностей.

2. Так как не удалось собрать репрезентативные данные по всем подгруппам типов интеллекта, то можно предположить, что расширение выборки откроет новые смыслы в понимании следующего феномена: как обучаются и используют свои компетенции для достижения успеха в деятельности учащиеся с разными типами интеллекта.

3. Многообразие корреляций в общей группе испытуемых обусловлено синергетическим, суммарным эффектом проявления особенностей функционирования когнитивно-личностных механизмов, свойственных разным типам интеллекта.

4. Каждый тип интеллекта характеризуется индивидуальным, но не уникальным набором когнитивных особенностей, которые детерминируют достижение успеха в обучении, что важно учитывать при организации образовательного процесса. При этом отмечено, что большинство испытуемых одновременно относиться к различным типам интеллекта. у ряда испытуемых выявлены все типы интеллекта (в разной мере сформированности). Следовательно, задачей обучения в школе должно стать гармоничное развитие всех типов интеллекта.

5. Для прояснения конкретных психологических механизмов решения интеллектуальных задач представителями различных типов интеллекта необходимо расширение выборки исследования и последовательное сравнение всех подвыборок.

6. В целом, полученные результаты дают достоверное подтверждение актуальности проводимого исследования типов интеллекта и академической успешности. Важно рассмотрение интеллекта и ментальной сферы ребенка как неотъемлемой части индивидуальности и важного фактора при построении и выборе образовательной траектории для ребенка. Представленные данные позволяют сформулировать верификацию новых перспективных гипотез и определить актуальные проблемы научного поиска в междисциплинарной области, связанной с адаптацией человека к различными видами деятельности с учетом его индивидуальных особенностей, построением прогноза его развития в данной сфере, выявления зон риска его профессионального и личностного развития, построению образовательных траекторий и «точек роста».

7. Школьная оценка по предмету связана с такими показателями как, «Способность повторить по шаблону», «Способность предлагать идеи/мысли», «Подготовка домашних работ», что говорит о связи академической успешности с поведенческо-академическим типом учащегося и сформированностью универсальных учебных действий. Развитие всех типов интеллекта, формирование академической ответственности и этики способствуют общей академической успешности.

Планируемые результаты дальнейших эмпирических исследований.

1. Эмпирическим путем будет установлены стилевые характеристики воспитания у родителей, отдельно у отцов и матерей (Тест-опросник родительского отношения (ОРО), авторы А. Я. Варга, В. В. Столин; методика Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ)). Эмпирические группы родителей будут разделены по типам родительского отношения.

2. Анализ межличностных отношений ребенка будет проводиться с учетом различных групп родителей, то есть в разных группах родителей. Будет установлено, что если у родителя выражена развитость определенного типа интеллекта, то и у ребенка может быть выделена развитость того же типа. Также следует отметить, что схожие особенности детско-родительских отношений стимулируют формированию определенного типа интеллекта у ребенка.

3. Планируется установить, что развитость определенных типов интеллекта ребенка будет отражаться на академической успешности по предметам.

Литература

1. Акимова М. К. Психологическая диагностика. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 303с.
2. Активные методы обучения студентов: практическое руководство / отв. за вып. И. М. Лоханина, М. М. Кашапов, Н. В. Ключева. Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2005. 118 с.
3. Арефьева А. В., Гребнева Н. Н., Сазанова Т. В. Особенности доминирования типов интеллекта у подростков и их связь с успешностью обучения // Образовательный вестник «Сознание», 2010. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-dominirovaniya-tipov-intellekta-u-podrostkov-i-ih-svyaz-s-uspeshnostyu-obucheniya> (дата обращения: 03.05.2021).
4. Варга А. Я., Столин В. В. Тест-опросник родительского отношения // Практикум по психодиагностике. Москва: Изд-во МГУ, 1988. С. 107–113.
5. Голубева Е. В. Диагностика типов детско-родительских отношений // Российский психологический журнал, 2009. Т. 6. С. 25–34.
6. Евстифеева О. В. Способы применения теории множественности интеллекта в школе // Эксперимент и инновации в школе, 2012. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-primeneniya-teorii-mnozhestvennosti-intellekta-v-shkole> (дата обращения: 04.05.2021).
7. Ерохина Е. В. Эмпирическое обоснование психологических типов эмоционального интеллекта // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/empiricheskoe-obosnovanie-psihologicheskikh-tipov-emotsionalnogo-intellekta> (дата обращения: 04.05.2021).
8. Кагарманова В. А. Прогнозирование готовности старшеклассников к успешному обучению в вузе // Педагогический журнал Башкортостана, 2011. №2(33). С. 93–98.
9. Кашапов А. С. Ресурсно-событийные основы конструктивного разрешения конфликтов // Страховские Чтения, 2020. №28. С. 156–172.
10. Кашапов М. М. Особенности сопровождения творческого мышления психолога (на довузовском, вузовском и послевузовском этапах) // Сибирский психологический журнал, 2005. №22. Томск. С. 135–140.
11. 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.
12. Кашапов М. М. Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика, 2019. Т. 29. №2. С. 137–147.
13. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Надситуативность мышления как ресурс реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации психологов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2018. Т. 26. С. 63–76.
14. Кашапов М. М., Филатова Ю. С., Кашапов А. С. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта. Ярославль, 2018. 392 с.
15. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал, 2020. Т. 41. №3. С. 43–52.
16. Кашапов М. М., Кашапов А. С. Формирование профессионального творческого мышления: учебное пособие для вузов. 2е изд., пере раб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 124 с.
17. Кукушкина Т. А., Кашапов А. С. Связь типа интеллекта с академической успешностью у старших подростков // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2021. №2 (42). С. 193–202.
18. Легостаева Е. С., Чаликова О. С., Архипова В. А. Взаимосвязь особенностей интеллекта и академической успеваемости у студентов различных психологических типов // Педагогическое образование в России, 2019. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-osobennostey-intellekta-i-akademicheskoy-uspevaemosti-u-studentov-razlichnyh-psihologicheskikh-tipov> (дата обращения: 04.05.2021).
19. Лукьянова М. И., Калинина Н. В. Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования. Методические рекомендации для учителей и школьных психологов. Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. 64 с.
20. Марусяк Н. Л. Школьные факторы риска. URL.: https://studopedia.ru/15_64209_shkolnie-faktori-riska.html (дата обращения 05.03.2021).
21. Меренкова В. С. Влияние эмоционального реагирования матери на здоровье детей раннего возраста // Воспитание дошкольников, 2013. С. 24.
22. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М. М. Кашапова; ЯрГУ. Ярославль, 2012. 428 с.
23. Николаева Е. И. Сравнительный анализ представлений детей и их родителей об особенностях поощрения и наказания в семье // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2006. Т. 3. №2. С. 118–125.
24. Николаева Е. И., Анжиганова О. Р. Связь интеллекта ребенка с длительностью пребывания в детском доме (на примере приемных семей республики Хакасия) // Психология образования в поликультурном пространстве, 2016. №35 (3). С. 25–33.
25. Николаева Е. И., Вергунов Е. Г. Прогноз психофизиологической «стоимости» эффективности процесса обучения у старших школьников // Психология образования в поликультурном пространстве, 2013. Т. 1. №21. С. 47–52.

26. Николаева Е. И., Вергунов Е. Г., Плотников С. Г. Соотношение показателей общего и невербального интеллекта и креативности с оценками по предметам у учащихся четвертых классов // Вестник практической психологии образования, 2014. №3. С. 106–109.
27. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 192 с.
28. Сотникова И. Д. Влияние интеллектуального и личностного развития первоклассников на их адаптацию в школе. Автореф. дисс. канд. психол. наук. Тамбов, 2009. 23 с.
29. Файзиева Д. Х. О теории множественного интеллекта// Вестник науки и образования. 2020. №19-2 (97). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-teorii-mnozhestvennogo-intellekta> (дата обращения: 04.05.2021).
30. Якиманская И. С., Кузнецова О. А. Особенности проявлений интеллекта у учащихся с разными типами индивидуального профиля латеральности // Вестник ОГУ, 2006. №6-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniy-intellekta-u-uchaschihsya-s-raznymi-tipami-individualnogo-profilya-lateralnosti> (дата обращения: 04.05.2021).

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

К 95-летию Виктора Васильевича Карпова

*А. В. Карпов, А. А. Карпов, г. Ярославль, Российская Федерация,
В. Д. Шадриков, г. Москва, Российская Федерация*



Аннотация. Представлены материалы историко-биографического характера, относящиеся к жизненному и профессиональному пути известного ярославского психолога, одного из основателей Ярославской психологической школы (ЯПШ), ректора ЯГПИ им. К. Д. Ушинского – Виктора Васильевича Карпова. Приведены воспоминания и неопубликованные ранее исторические факты из жизни Ярославского пединститута, кафедры общей и социальной психологии и психологии в Ярославле времен работы В. В. Карпова.

Ключевые слова: Виктор Васильевич Карпов, Ярославский государственный педагогический институт, Ярославская психологическая школа (ЯПШ), психология.

В январе этого года Виктору Васильевичу Карпову – одному из основателей Ярославской психологической школы, исполнилось бы девяносто пять лет. Виктор Васильевич – замечательный человек, крупный организатор и талантливый ученый. И чем дальше в прошлое уходит его жизнь и деятельность, тем отчетливее все мы – кто знал его, работал и дружил с ним, осознаем масштаб личности этого человека и тот вклад, который он внес в становление Ярославской психологической школы, а также в развитие его родного педагогического института. Сегодня – достойный повод для того, чтобы еще раз вспомнить Виктора Васильевича, «перелистать страницы» его жизни, практически полностью отданной Ярославскому педагогическому институту.

Виктор Васильевич Карпов родился 20 января 1927 г. В семье рабочих Ярославского комбината «Красный Перекоп». Атмосфера рабочей семьи и трудовой жизни заложили основу тех качеств, которые были очень характерны ему впоследствии – честность, порядочность, жизненная стойкость, доброе отношение к людям. Юность Виктора Васильевича поначалу проходила вполне традиционно. После обучения в школе №40 в декабре 1945 г. он поступил на факультет «Мосты и тоннели» Ленинградского института инженеров железнодорожного транспорта. Окончив первый курс, он перешел в Ярославский технический институт. Однако здесь начинается трагический период в жизни Виктора Васильевича. В то печально известное время в ряде областей Советского Союза были сфабрикованы дела о «контрреволюционных организациях» в среде молодежи. К одной из таких мнимых «организаций» был причислен и В. В. Карпов. В мае 1948 г. состоялся судебный процесс, в результате которого шесть студентов и инженер завода «Пролетарская свобода» были осуждены по 58-й статье УК РСФСР. Студент технического института Карпов был приговорен к 10 годам лишения свободы. Виктор Васильевич был направлен на шахты «Интауголь» в Заполярье, где работал машинистом электровоза и горным мастером. Здесь уместно сказать и о том, что отец Виктора Васильевича – Василий Николаевич также был ранее незаконно репрессирован, находясь на должности директора Ярославской махорочной фабрики. Смерть И. В. Сталина ускорила освобождение Виктора Васильевича и осенью 1954 г. судимость была снята; он был восстановлен в правах, а четыре года спустя полностью реабилитирован.

Все эти трагические события, однако, не сломили Виктора Васильевича. О его стойкости к невзгодам и огромной воле говорит, например, тот факт, что, находясь в этих тяжелейших условиях, он добился у лагерного начальства разрешения на посылку ему учебников английского языка и самостоятельно освоил его – разумеется, в той мере, в какой это было возможным в тех условиях.

После своего освобождения почти вся его трудовая биография связана с педагогическим институтом. Вначале поступил на работу лаборантом кафедры физической географии ЯГПИ, в качестве которого он принимал активное участие в создании одной из наиболее полных и детальных карт Ярославской области. В 1959 г. окончил институт по специальности «Русский язык и литература». Будучи исключительно работоспособным, В. В. Карпов совмещал учебу с работой литературного сотрудника газеты «Северный рабочий» и ответственного секретаря редакции газеты «За педагогические кадры». По окончании института он стал заведующим учебной частью института, а в 1960 г. пришел аспирантом на кафедру психологии. Через три года в Научно-исследовательском институте психологии АПН СССР состоялась защита кандидатской диссертации молодого ученого по теме «Сигнальное программирование и формирование оптимального темпа работы». Разработанная В. В. Карповым концепция сигнального программирования трудовой деятельности впоследствии получила развитие и в других исследованиях, посвященных проблеме восприятия и переработки оперативной информации. Она и сегодня используется в качестве теоретической основы для совершенствования высшего образования.

На этом – главном научном исследовании В. В. Карпова необходимо остановиться особо, поскольку оно явилось, по существу, одной из первых работ, специально направленных не только на изучение временной – темпоральной структуры деятельности, но и на определение возможностей по ее целенаправленному, управляемому формированию. Выделяя главные из полученных в ней результатов (и, разумеется, «переводя их на язык» современной терминологии), можно отметить следующие ее основные положения.

Во-первых, в ней был дифференцирован и исследован ряд базовых собственно временных – темпоральных параметров самой процессуальной (диахронической) организации деятельности, объединенных понятием темпо-ритмовых характеристик. Тем самым абстрактное понимание временной организации было конкретизировано до ряда понятий, фиксирующих совокупность основных параметров и критериев так сказать «временной ориентации», на базе которых и осуществляется временное структурирование деятельности.

Во-вторых, было показано также, что темпо-ритмовая организация деятельности (а шире – и ее темпоральная организация в целом) в принципе подчиняется базовым общепсихологическим закономерностям, свойственным иным аспектам ее организации. В частности, было показано, что она имеет индивидуальную меру выраженности в плане ее так сказать ее интенсивности, то есть самой величины темпа (и выраженности ритма). Она, следовательно, должна быть сопряжена с симптомокомплексом индивидуальных качеств субъекта деятельности, которые и обуславливают эти различия.

В-третьих, было показано, что темпо-ритмовая организация деятельности (и, повторяем – в более широком плане ее общая темпоральная организация) имеет различную меру выраженности и на различных этапах освоения деятельности. Она последовательно повышается в ходе обучения, что и обуславливает возрастание общей эффективности деятельности.

В-четвертых, было доказано также, что формирование темпо-ритмовой организации деятельности, равно как и ее общей – темпоральной организации, в принципе доступно целенаправленным формирующим воздействиям извне. Этим формированием не только можно, но и нужно управлять, в чем заложен один из мощных ресурсов оптимизации профессионального обучения. С этой целью была разработана специальная система внешних «сигнальных ориентиров», распределенных по структуре деятельности – по ее «временному течению», служащих своеобразными «подсказками» для обучающегося в плане того, что и как необходимо делать в каждый конкретный момент времени. Эта система «сигнальных ориентиров», представленная исходно во «внешнем плане», затем во все большей степени трансформировалась в системы «внутренних» ориентиров, то есть транспонировалась в план собственно психической регуляции.

Тем самым (и это, в-пятых) в данной работе, по существу, было показано, что общепсихологическое явление интериоризации (трактуемое, впрочем, иногда и в качестве механизма) имеет, в действительности, еще более общую «сферу действия», нежели это обычно полагается. Оно не исчерпывается лишь традиционными – так сказать содержательно-предметными, структурно-информационными – вообще субстанциональными аспектами деятельности (и психики), а должно быть распространено и на сферу темпоральной организации. Параметр времени (как объективная координата реальности) также подлежит его ассимиляции собственной организацией деятельности и психики. Кроме того, опять-таки реинтерпретируя итоги данной работы с точки зрения современных представлений, можно констатировать и еще один результат. В ней, фактически, была показана (и экспериментально доказана) принципиальная возможность, а также раскрыты конкретные средства «внешнего управления» формированием одного из основных интегральных процессов психической регуляции деятельности – процесса программирования.

Особого внимания заслуживает тот вклад, который внес Виктор Васильевич в создание и развитие Ярославской психологической школы. Так, он выступил инициатором, а затем принял активное участие в создании на кафедре одной из первых в стране лабораторий психологии труда, трудового обучения и воспитания. на ее базе был проведен ряд научных конференций, в том числе – и Всесоюзных, развернулись очень популярные в то время исследования и разработке проблематики НОТ (научной организации труда), выполнено несколько диссертационных работ. Именно создание этой лаборатории стало одним из определяющих событий в становлении Ярославской школы психологии, в трансформации психологии из сугубо «вузовско-педагогической» дисциплины в особую самостоятельную сферу научной деятельности. Оно сыграло очень большую роль в этом «историческом переломе» и, соответственно, в придании Ярославской психологии яркой прикладной направленности. И здесь возникает любопытная историческая аналогия двух, хотя, конечно, и очень «разномасштабных», но в чем-то – и сходных событий. Точно так же, как возникновение экспериментальной психологии (да и выделение психологии в целом в качестве самостоятельной науки из философии) связывается с основанием В.Вундтом первой экспериментально-психологической лаборатории в 1879 г., возникновение Ярославской психологической школы также связано с основанием самостоятельной лаборатории – лаборатории психологии труда.

Столь радикальные преобразования требовали преодоления аналогичных, то есть также принципиальных трудностей. А они были многочисленны и порой неожиданны. Например, сейчас уже почти забыт тот факт, что даже В. С. Филатов (который по праву считается «первым из первых» среди основателей Ярославской психологической школы), поначалу резко и негативно отреагировал на предложение В. В. Карпова о создании на кафедре психологии пединститута лаборатории психологии труда, бросив импульсивную фразу: «На моей кафедре никогда не будет молотка!» (имелся в виду известный символ – молот как олицетворение труда). Василию Степановичу, однако же, хватило мудрости, а также присущей ему стратегичности мышления и широты натуры для того, чтобы очень быстро распознать в этой инициативе большую перспективу. Он, «сменив гнев на милость», дал сначала неявное, а затем – открытое «добро» на деятельность лаборатории; оказывал впоследствии ей все более действенную поддержку. При этом следует учитывать и то, что В. С. Филатов был одновременно еще и ректором пединститута, что, естественно, способствовало решению многих организационных и кадровых вопросов.

В этот период формируется и группа единомышленников, работающих на кафедре психологии пединститута, которые являются основателями Ярославской психологической школы (Н. П. Ерастов, В. В. Карпов, М. М. Князев, Ю. К. Корнилов, Г. А. Мурашев, В. В. Новиков, М. М. Рыбакова, А. В. Филиппов, Л. К. Токмаков, В. Д. Шадриков). Многие из них впоследствии стали известными учеными, крупнейшими специалистами в различных отраслях психологической науки, выдающимися организаторами науки и образования в нашей стране. При этом следует отметить и еще одно очень интересное обстоятельство. Сразу четверо (!) заведующих кафедрой психологии Ярославского пединститута

(а одновременно – и основателей Ярославской психологической школы) являлись в разное время его ректорами. Это – В. С. Филатов, В. В. Карпов, В. Д. Шадриков, Н. П. Воронин. Можно сказать, что кафедра психологии – «самая руководящая» среди всех кафедр в обозримом вузовском пространстве; она вообще является уникальным случаем в вузовской практике. Все это вполне закономерно: сложность создания научной школы требовала личностей соответствующего масштаба – как в научном, так и в организационно-административном плане.⁹

Создание научной психологической школы было бы невозможным без установления широких и действенных контактов с крупнейшими психологами нашей страны, прежде всего – московскими. В этом плане Виктор Васильевич также сыграл большую роль: он устанавливает связи с такими видными отечественными психологами, как Дмитрием Александровичем Ошаниным (автором фундаментальной психологической концепции оперативности отражения); Олегом Александровичем Конопкиным (автором концепции произвольной регуляции деятельности); Динарой Николаевной Завалишиной (одной из крупнейших специалистов в области психологии практического мышления); Варварой Васильевной Чебышевой (ведущим специалистом по проблемам производственного обучения); Евгением Александровичем Климовым (создателем психологической концепции индивидуального стиля деятельности, ставшим затем деканом факультета психологии МГУ и выступивший, кстати говоря, в качестве официального оппонента на защите кандидатской диссертации еще одного бывшего ректора ЯГПИ – Николая Павловича Воронина) и др. Одним из рецензентов кандидатской диссертации В. В. Карпова был выдающийся советский психолог, впоследствии основатель и директор Института психологии РАН, член-корреспондент РАН Борис Федорович Ломов, который также во многом содействовал развитию психологической науки и образования в Ярославле. Интересен и такой малоизвестный факт: в архиве семьи Карповых хранится Новогодняя поздравительная открытка, присланная на 1961 г. Виктору Васильевичу одним из «патриархов» советской психологии Соломоном Григорьевичем Геллерштейном – представителем самого раннего, так называемого «психотехнического» периода ее развития.

В целом область научных интересов В. В. Карпова была достаточно обширной и разносторонней. Он посвятил свою научную деятельность проблемам инженерной психологии и психологии труда, продолжая традиции ярославской школы прикладной психологии, заложенные профессором В. С. Филатовым. Научно-методические исследования Виктора Васильевича посвящены созданию системы управления познавательной деятельностью учащихся с помощью технических средств обучения. С его непосредственным участием опубликован цикл учебных пособий, в которых раскрываются психологические, дидактические и методические основы применения технических средств с целью повышения эффективности учебного процесса. В. В. Карпов был одним из организаторов изучения жизни и педагогического наследия К. Д. Ушинского. При его участии как автора и члена редколлегии изданы сборники статей и проведены научные конференции памяти великого русского педагога. Известностью пользовались работы Виктора Васильевича, посвященные изучению педагогического наследия К. Д. Ушинского. Так, он опубликовал в соавторстве со своей супругой – Тамарой Васильевной Карповой (которая, кстати говоря, также была преподавательницей нашего вуза, опытным и квалифицированным педагогом, а, к тому же, выпускницей первого набора нового, открытого в 1947 г. отделения логики и психологии) одну из первых монографий, посвященных жизни и деятельности основателя русской научной педагогики, «К. Д. Ушинский – великий русский педагог-демократ». Во всех этих работах педагогическое творчество К. Д. Ушинского рассматривается в определенном историческом контексте, с воспроизведением той социальной среды, которая имела непосредственное влияние на формирование его мировоззрения и педагогических идей. Всесоюзное издательство «Педагогика» привлекло В. В. Карпова к работе по выпуску нового шеститомного собрания сочинений Ушинского.

Необходимо особо подчеркнуть, что Тамара Васильевна сыграла очень важную роль в жизни Виктора Васильевича. Она блестяще обеспечивала то, что обычно именуют «крепким тылом», освобождая его от множества бытовых забот и проблем. Однако, еще важнее то, что она могла, как никто другой, создавать очень душевную и спокойную домашнюю атмосферу, которую помнят все, знакомые с семьей Карповых.

Серьезная жизненная закалка, выдающиеся деловые качества, развитое чувство ответственности, постоянное стремление к саморазвитию и самосовершенствованию стали залогом успешной работы Виктора Васильевича на всех должностях, в которых он работал – в частности, декана историко-филологического факультета и проректора по учебной работе. Однако с наибольшей силой они проявились после его назначения в январе 1970 г. ректором Ярославского пединститута. Он стал энергичным, прин-

9 Карпов А. В. Ярославская психологическая школа: создание и созидание // Факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. К 50-летию юбилею факультета психологии / отв. редактор А. А. Карпов. Ярославль: Филигрань, 2020. С. 32.

ципиальным и высокоэффективным руководителем вуза, много труда вложил в укрепление и развитие учебной и материальной базы института, совершенствование учебного процесса, в разработку и внедрение единой системы воспитания будущих учителей, улучшение жилищно-бытовых условий сотрудников и студентов вуза, установление научных контактов с учеными других стран. Следует особо отметить, что разработанная под руководством В. В. Карпова единая система образования и воспитания будущих учителей получила одобрение и поддержку Министерства просвещения СССР и была рекомендована для широкого внедрения в практику высшего педагогического образования (см. ниже).

Большой вклад Виктор Васильевич внес и в еще одно знаменательное событие, представляющее очень большое значение для Ярославского педагогического института – награждение его высокой государственной наградой. Первого февраля 1971 г. было опубликован Указ Президиума Верховного Совета СССР. Он гласил: «За успехи, достигнутые в подготовке педагогических кадров для народного образования, наградить Ярославский государственный педагогический институт имени К. Д. Ушинского орденом Трудового Красного Знамени». Столь высокой награды вуз был удостоен третьим из всех педагогических институтов страны вслед за Московским государственным педагогическим институтом имени В. И. Ленина и Ленинградским государственным педагогическим институтом имени А. И. Герцена. Выступая на торжественном собрании, В. В. Карпов сказал: «Принимая награду Родины, каждый из нас испытывает чувство законной гордости и стремление работать еще лучше. Сознвая свои успехи, мы видим и недостатки, нерешенные вопросы, неиспользованные возможности. Мы не будем мириться с ними и со всей энергией будем совершенствовать свою работу».¹⁰ Высокой наградой – орденом «Знак Почета» был отмечен и труд ректора ЯГПИ В. В. Карпова. В годы пребывания Виктора Васильевича на посту ректора Ярославский педагогический достиг значительных результатов. Институт выступал инициатором социалистического соревнования среди педвузов, неоднократно награждался различными памятным знаками и почетными грамотами.

В период ректорства В. В. Карпова разворачивается масштабное капитальное строительство – было построено еще одно общежитие для студентов, а также новая столовая института. Надо особо отметить, что строительству столовой Виктор Васильевич придавал очень большое значение, не уставая повторять: «Ты сначала накорми студента, а потом его учи». Такая позиция вполне закономерна и ярко отражает общее отношение Виктора Васильевича к студентам – отношение, хотя, конечно, и требовательное, но поистине отеческое и, что крайне важно, конструктивное в плане решения их бытовых и жизненных проблем. Кроме этого, в тот же период здание одной из школ города было переоборудовано в 4-й учебный корпус, где разместился факультет начальных классов, значительно расширилась материальная база института. Постоянно проводились работы по капитальному ремонту помещений института.

В 70-е годы значительно расширились и укрепилась международные связи ярославского педвуза с высшими педагогическими учебными заведениями ряда стран социалистического содружества – в частности, Чехословакии, Болгарии, Польши.

Семидесятые годы явились периодом активного внедрения ТСО в учебный процесс. на кафедрах вуза стали применять программный контроль, на физико-математическом факультете и факультете иностранных языков появились лингафонные кабинеты. В середине 70-х гг. В институте уже действовал учебный комплекс технических средств обучения, на многих кафедрах открылись учебные кабинеты школьного типа, создается оснащенный ЭВМ институтский вычислительный центр, учебный телецентр и телестудия. В. В. Карпов явился не только одним из организаторов всей этой работы, но и автором научных трудов по проблемам ТСО, программного контроля и алгоритмизации учебного процесса. Им в этот период издается обширный цикл научных и дидактических работ по данным проблемам (совместно с П. И. Харнашом и И. Е. Белкиным). Он получил высокую оценку не только со стороны коллег, но по достоинству был оценен и на уровне Министерства просвещения СССР. Эти разработки явились логическим следствием результатов диссертационного исследования В. В. Карпова. Далее (после П. И. Харнаша и И. Е. Белкина) эти работу развили О. В. Силантьев, В. К. Мухин, а в более позднее время Л. Н. Серебренников, Е. С. Романов и др. Справедливости ради, надо сказать, что сейчас ТСО, возможно, не воспринимается, как нечто технологически совершенное (в особенности, в сравнении с современными компьютерными средствами). Однако в те времена это технологическое новшество носило, по сути, передовой характер и в качестве его современного аналога можно отметить компьютеризацию обучения, его дистанционные формы и многое другое.

10 См.: Репортаж с торжественного собрания, посвященного вручению институту ордена Трудового Красного Знамени // За педагогические кадры, 1971. №10-11. С. 1-12, а также в источнике «История ЯГПУ за 100 лет / под ред. М. В. Новикова. Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2008. С. 206–207.

Особо следует подчеркнуть и тот факт, что именно Виктор Васильевич явился инициатором и непосредственным руководителем создания фонда редких книг в Фундаментальной библиотеке ЯГПИ, который является его настоящей «жемчужиной».

Большой вклад Виктор Васильевич внес в создание в институте сети специализированных советов по защите кандидатских диссертаций. Вместе со своим неизменным помощником и одним из близких друзей и коллег – проректором по научной работе Э. В. Шадриним им был создан целый ряд специализированных советов, которые, в свою очередь, выступили важнейшим фактором подготовки кадров высшей квалификации для нашего вуза, равно как и для страны в целом.¹¹ Вообще говоря, сейчас уже во многом забыт его вклад в развитие сети диссертационных советов в институте, о чем необходимо напомнить специально. Виктор Васильевич, повторяем, считал Э. В. Шадрина своим незаменимым помощником, нередко говоря в кругу близких: «Что вы хвалите меня одного? Многое сделал Эдька». В этот период В. В. Карпов не только определяет направление работы всего вуза, но и с 1974 г. В течение десяти лет руководит работой кафедры психологии. Как заведующий кафедрой он много сделал для улучшения постановки и организации учебного процесса, в том числе для совершенствования лекционных курсов по общей и педагогической психологии, семинарских и лабораторных занятий, психолого-педагогической практики студентов.

Принципиальным является и тот факт, что под руководством Виктора Васильевича одной из первых в стране была разработана единая система воспитательной работы в педагогическом вузе. Для того чтобы она была внедрена в практику, ее, как известно должно было одобрить Министерство высшего и среднего специального образования СССР. В. В. Карпов защищал этот проект в министерских кабинетах г. Москвы, и после его одобрения система была рекомендована для внедрения по всей РСФСР. Ключевым обстоятельством в данном случае можно считать ведущую роль психологов и педагогов в этих разработках. Иначе говоря, кафедра психологии, возглавляемая ректором В. В. Карповым, приняла главное участие в создании программы, получившей, фактически, всесоюзное признание. Более того, лично В. В. Карпов был удостоен грамоты Министерства за эти достижения.

В течение 30 лет Виктор Васильевич читал курс по общей психологии и воспитал сотни специалистов. В течение одиннадцати лет (1979–1990) Виктор Васильевич являлся проректором по научной работе. Как руководителя научно-исследовательской деятельности вуза его отличала глубокая компетентность, доскональное знание работы всех звеньев и подразделений. Основные усилия он направил на увеличение объемов издательской деятельности, внедрение результатов научных исследований. Активизировались хозяйственные исследования, особенно – имевшие научно-педагогическую направленность: «Методология, теория и практика профориентационной работы со школьниками», «Формирование основных понятий курса основ информатики и вычислительной техники», «ЭВМ в школе». Проректор по НИР выступил инициатором составления пятилетних планов научной работы. Признанием его многолетней плодотворной научной деятельности стало присвоение ему в 1983 г. ученого звания профессора. Уже будучи на пенсии, но продолжая работать профессором на кафедре психологии, он щедро делился своим богатым опытом как со студентами, так и с начинающими преподавателями. После себя он оставил значительное творческое наследие – более 50 научных и научно-методических работ, в том числе 6 монографий 8 учебных пособий.

Естественно, что столь обширная и многогранная деятельность, развертывающаяся одновременно в целом ряде направлений – и научном, и административном, и хозяйственном, и общественном оставляла очень мало возможностей и для отдыха, и для каких-либо увлечений. Однако и в этом плане можно вспомнить три «страсти» Виктора Васильевича. Это, во-первых, его увлечение фотографией, в том числе и художественной; причем, ей он владел вполне профессионально, чему в немалой степени способствовал опыт его журналистской и редакционной работы. Во-вторых, это, конечно, рыбалка, которую он тоже очень любил. Третья «страсть» Виктора Васильевича – это «боление» за Ярославский футбольный клуб «Шинник». Кстати говоря, он не только был лично знаком со многими игроками и тренерами знаменитого состава этого клуба 70-х годов (В. И. Марьенко, С. П. Воротилиным, В. П. Фроловым, Н. и А. Смирновыми, В. Клещевым, Б. А. Гавриловым, Н. Вихаревым и др.), но и действительно помогал им в период их обучения на факультете физического воспитания нашего института. Сам же он в моло-

11 В этой связи, полагаем, необходимо сослаться на следующие данные: «С января 1967 года Ученому Совету Ярославского педагогического института им К. Д. Ушинского за большие заслуги в подготовке научных кадров высшей квалификации ВАК СССР разрешил защиту кандидатских диссертаций по психологии и политэкономии. <...>. с <...> 1970 года ректором института, а, следовательно, и председателем того Ученого Совета стал В. В. Карпов. Именно его подпись стоит в кандидатских дипломах Ю. П. Вавилова, Н. П. Воронина, В. Н. Шеминова (называю только тех, у кого выступал официальным оппонентом) и других выпускников нашей славной кафедры... Потом ВАК стал создавать собственные узкоспециализированные Советы в Москве и на периферии...». Материал содержится в источниках: «Новиков В.В. Социальная психология и экономика. Избранные произведения в 12-ти томах. Т. 12. Ярославль: МАПН, ЯрГУ, 2015. С. 241», «Мазилон В. А. Виктор Васильевич Карпов: несколько штрихов к портрету // Ярославский психологический вестник, 2017. №1 (37). С. 66–70.

дости также увлекался футболом и выступал за сборную команду комбината «Красный Перекоп» (она называлась «Основа») на чемпионате г. Ярославля, играя полузащитником.

Виктор Васильевич был председателем городского правления общества «СССР – Франция», председателем областного правления Всероссийского общества любителей книги. В. В. Карпов – один из очень немногих ученых, награжденных Золотой медалью К. Д. Ушинского, а также одной из высших зарубежных педагогических наград – Медалью Яна Амоса Коменского за выдающийся вклад в развитие педагогики и психологии. Он был избран почетным действительным членом Международной академии психологических наук. Отличник народного просвещения, В. В. Карпов был награжден орденом «Знак Почета», медалями «За доблестный труд» и «В ознаменование 100-летия со дня рождения В. И. Ленина», множеством почетных значков и грамотам. Но главной наградой для Виктора Васильевича Карпова стало искреннее уважение преподавателей, сотрудников и студентов института. Все это вполне закономерно, поскольку очень яркой отличительной чертой самого Виктора Васильевича было на редкость уважительное и искреннее, душевное – очень доброе отношение к коллегам – отношение, которое до сих пор хранят в своей памяти все те, кто его знал. Это тем более заслуживает внимания и восхищения, если учесть, что ему пришлось в свое время пережить.

Дело Виктора Васильевича продолжают не только его ученики и последователи. Он явился и основателем психологической династии. Его сын – Анатолий Викторович также стал ученым-психологом – членом-корреспондентом РАО, работая сейчас деканом факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Супруга А. В. Карпова – Елена Викторовна также является психологом, доктором наук, заведующей кафедрой педагогики и психологии начального образования ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. Символично и то, что внук Виктор Васильевича Александр, также психолог, защитил свою кандидатскую диссертацию в том же вузе и на той же кафедре, где трудился и сам Виктор Васильевич. В настоящее же время он является доктором психологических наук, профессором кафедры психологии труда и организационной психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова.

К написанному выше хотелось добавить несколько личных воспоминаний (*В. Д. Шадриков*). Я поступил в аспирантуру на кафедре психологии в 1965 году и после определенных поисков выбрал тему диссертации, связанную с изучением процессов восприятия и переработки информации оператором. Инженерная психология была тогда на подъеме. При выборе темы диссертационной работы я советовался с Виктором Васильевичем, впоследствии он свел меня с Дмитрием Александровичем Ошаниным, который своими советами способствовал написанию диссертационной работы. Память о встречах с Д. А. Ошаниным я сохраняю до настоящего времени и считаю, что его работы по оперативному восприятию имеют принципиальное значение для общей психологии и, к сожалению, не получили должной оценки. В общении с молодежью Виктор Васильевич был неизменно доброжелателен и открыт для обсуждения новых вопросов. Лаборатория психологии труда, трудового обучения и воспитания, о которой речь шла выше, стала действительно кузницей кадров. В лаборатории выполнил цикл экспериментальных работ крупный психолог – Альберт Владимирович Филиппов. Результаты этих работ легли в основу его докторской диссертации. на базе экспериментального исследования была подготовлена моя кандидатская диссертация. Экспериментальная установка, на которой я делал работу, впоследствии была тиражирована и стала основой для цикла экспериментальных работ на кафедре психологии ЯрГУ. Отмечу, что на этой установке, в основном, были получены результаты, положенные в основу кандидатской диссертации Анатолия Викторовича Карпова. Так тянется нить исследований, которая и лежит в основе психологической школы. Зав. лабораторией работал М. М. Князев, который впоследствии внес большой вклад в становление факультета психологии ЯрГУ. По-видимому, было правильным присвоить этой лаборатории, которая и поныне функционирует при кафедре общей и социальной психологии, имя Виктора Васильевича Карпова.

И сегодня, встречаясь со своими друзьями юности, мы с теплотой вспоминаем Виктора Васильевича.

Вместе с тем, продолжая повествование, далее необходимо остановиться и на другой его части. Она носит, во многом, субъективный характер и основана на воспоминаниях одного из авторов этой статьи (*А. В. Карпов*). В связи с этим, она имеет скорее не объективно-биографические или, тем более, оценочные очертания, а личный взгляд на события, связанные с Виктором Васильевичем. В значительной степени, это объясняется тем, что они происходили в период детства и юности автора, и поэтому впечатления также могли быть не вполне точными или же преувеличенными. Однако, мы считаем, что представителям Ярославской психологической школы, да и вообще всем, кто с ней так или иначе связан, могут быть небезынтересны именно такие – не официальные исторические аспекты, а неформальные факты прошлого.

Следуя своеобразной иерархии событий, связанных с профессиональной биографией Виктора Васильевича, конечно, в первую очередь, непременно нужно подчеркнуть еще раз аналогию создания В. Вундтом в далеком 1879 г. первой в истории психологической лаборатории, положившей начало экспериментальной психологии, и основания головной для Министерства просвещения РСФСР лаборатория психологии труда, трудового обучения и воспитания в Ярославском пединституте, стоявшей у истоков возникновения всей Ярославской психологической школы. Вместе с тем, как это часто случается в истории, события прошлого отнюдь не воспринимаются во времена их осуществления, таковыми, какими они видятся впоследствии – по прошествии лет. Вряд ли основание лаборатории психологии труда *тогда* казалось настолько судьбоносным. Теперь же очевидным представляется ее и Виктора Васильевича определяющая роль для ЯПШ. Подобная общеисторическая закономерность будет еще не раз отчетливо проявляться в ходе изложения.

Другим, не менее значимым «историческим переломом» в Ярославской психологии в целом, а также в жизни ЯГПИ и кафедры психологии является организация и проведение в 1966 г. Всесоюзной конференции «Научная организация труда и управления». Отметим, что Виктору Васильевичу и его коллегам по кафедре, а также всему руководству института, стоило колоссальных усилий подключить к организационной работе областной комитет КПСС. Такое прямое участие в мероприятии областных органов власти, как известно, в те времена гарантировало не просто чрезвычайно высокий статус мероприятия, но и, по существу в решающей степени способствовало выведению психологической науки в регионе на качественно иной уровень, обеспечивало действенную поддержку в ее развитии. И это в условиях, когда отношение к психологии в целом и к психологии труда, в особенности, было очевидно не вполне благожелательным. Последняя, вообще, будучи теснейшим образом связанной с психотехникой, была «разгромлена» всего за тридцать лет до этого – в 1936 году.

В связи с этим, вполне понятной становится действительно переломная и во многом – исключительная роль данной конференции, поскольку, повторяем, вся работа осуществлялась при непосредственной партийной поддержке. Именно это обеспечивало то, что все рекомендации конференции носили характер не просто официальных, а обязательных к исполнению. Подчеркнем также, что решающим и даже – критически важным для развития психологии в Ярославской области обстоятельством явилось следующее обстоятельство. Конференцию лично курировал, а также открывал и вел ее пленарное заседание тогдашний первый секретарь Обкома Ф. И. Лощенков. При этом немало важно и то, что описываемые события состоялись спустя непродолжительное время после полета в космос В. В. Терешковой – уроженкой Ярославля, поэтому Ярославская область, равно как и ее руководство были в то время в центре общественного и политического внимания. Собственно и сам Ф. И. Лощенков был не просто первым секретарем Обкома, а одним из наиболее заметных и авторитетных среди своих коллег – таких же первых секретарей во Всесоюзном масштабе. Ярославский регион стал широко известен на всю страну: сюда с официальным визитом летом 1963 года приезжал первый секретарь ЦК КПСС Н. С. Хрущев; немного позднее более двадцати крупных инициатив коллективов предприятий и партийных органов Ярославской области были одобрены ЦК КПСС и высшими правительственными органами.¹² Все это создавало заслуженно высокий авторитет Ф. И. Лощенкова. В связи с этим, поддержка начинаний Виктора Васильевича с его стороны, фактически, не просто решала широкий комплекс вопросов организационного плана, но и являлась своеобразной «зеленой улицей» для развития психологии в Ярославском регионе, а также – и об этом сейчас мало, кто вспоминает – промышленной и космической психологии в масштабах страны. Действительно, такие события, как полет ярославны В. В. Терешковой – первой женщины-космонавта и проведение конференции «Научная организация труда и управления» также на ярославской земле, оказались, как это стало ясным много позднее, очевидно взаимосвязанными. Так, в частности, Б. Ф. Ломов (который, кстати говоря, также посещал Ярославль в то время и интересовался деятельностью лаборатории промышленной психологии) неоднократно, хотя, конечно, неформально, упоминал о том, что и развитию промышленной космической психологии способствовали, в частности, и эти события 1966 года, когда состоялась данная конференция.

При этом, конечно, нельзя не отметить, что Ф. И. Лощенков проявил определенную осторожность, объективно присущую талантливым управленцам, распорядившись провести конференцию не в Ярославле (хотя это решение напрашивалось само по себе и вообще казалось наиболее естественным), а во втором по величине городе области – Рыбинске. С одной стороны, он являлся в те годы одним из крупных центров оборонной промышленности страны. С другой же, всецело связывать Ярославль с находившейся тогда на «сомнительном» положении психологией было бы не совсем стратегически верно. Однако, несмотря на эту «хитрость» главное произошло – конференция состоялась. После этого

¹² Размолодин М. Л. Эпизоды из жизни и деятельности Ф. И. Лощенкова / Интервью с бывшим Первым секретарем Ярославского обкома КПСС. Ярославль: издательство ТОО «ЛИЯ», 195. С. 80.

психологические исследования и практику работы специалистов в этой области в принципе нельзя было игнорировать.

Конечно, Виктор Васильевич был далеко не единственным организатором этой крупной конференции. Вместе с ним рука об руку трудились его коллеги-единомышленники. Несомненна и роль тогдашнего руководства института в целом, которое, следуя управленческой иерархии, и осуществляло непосредственные контакты с партийными органами. Тем не менее, вся черновая работа по ее подготовке все же осуществлялась сотрудниками кафедры. Могу отметить в этой связи, что помню множество разговоров и обсуждений относительно подготовки этого большого и, как оказалось впоследствии, судьбоносного события. Вспоминается искренняя радость Виктора Васильевича, когда он дома – в разговоре с супругой Тamarой Васильевной сообщил, что наконец-то «смогли уговорить «первого» (Ф. И. Лощенкова) дать разрешение и принять участие в конференции. При этом, еще раз подчеркнем, что Федору Ивановичу, по всей видимости, стоило также немалых усилий в известной мере «переступить через себя» и рискнуть не только дать добро на поощрение находившейся отнюдь не «в фаворе» психологии, но и стать одним из акторов – действующих лиц этого мероприятия. Кроме этого, внимания заслуживает и тот факт, что по итогам конференции был издан сборник ее материалов, что, как известно, было редкостью для того времени. Это также, разумеется, подчеркивает ее высокий статус.

Нельзя также не учитывать, что по итогам конференции в качестве постановления предписывалась организация на постоянной основе целой серии иных научных мероприятий. Так, в дальнейшем в Ярославской области были успешно проведены конференции по психологии обучения, инженерной психологии, психологии мышления. В частности, состоялась научно-практическая конференция по промышленной психологии (24-26 мая 1972 г.), проведенная под эгидой Министерства высшего и среднего специального образования РСФСР, Ярославского государственного университета, а также Ярославского отделения Общества психологов СССР; Всесоюзная конференция по инженерной психологии, проведенная в 1974 г. (она, кстати говоря, явилась следствием успешной организации конференции 1966 года и была поручена ярославским психологам и В. В. Карпову, в частности, во многом, благодаря предыдущим успехам). Первая же подобная конференция состоялась в г. Москве, а в 1974 г. эстафету уже принял Ярославль.

Важно отметить, что в эти годы границы ярославской промышленной (индустриальной) психологии, психологии труда и инженерной психологии существенно расширились за счет их «продвижения» за рубеж. Некоторые научные мероприятия стали носить уже не региональный или всесоюзный характер, а международный. Так, в 1980 г. еще в одном районном центре Ярославской области – в Ростове Великом – состоялась Конференция психологов придунайских стран, на которой были представлены результаты исследований отечественных ученых и специалистов из Чехословакии, Румынии, Болгарии. В 1971–1972 гг. выходит в свет сборник научных работ ведущих специалистов того времени «Проблемы инженерной психологии», состоявший из трех больших частей (выпусков) и издававшийся совместно ЯГПИ, Обществом психологов СССР и Институтом общей и педагогической психологии АПН СССР. Еще позже – в 1984 году – состоялась Всесоюзная конференция «Мышление и общение в производственной деятельности». Одновременно с этим, возникает ставшая впоследствии широко известной школа практического мышления. Фактически, она своими корнями также уходит в конференцию 1966 года. Первые психологи – специалисты в области практического мышления – Д. Н. Завалишина, Я. А. Пономарев, В. Н. Пушкин, А. А. Люблинская, Ю. К. Корнилов и др. – тогда впервые стали поднимать важные вопросы о соотношении академической проблематики в психологии с реальным практическим воплощением психологического знания. При этом, проблема практического мышления именно в условиях осуществления профессиональной деятельности, по существу, впервые была зафиксирована именно благодаря этой конференции.

Возвращаясь к анализу роли В. В. Карпова в этих, без сомнения, значимых достижениях, следует особо подчеркнуть, что в рассматриваемый временной период, он одновременно являлся и ректором ЯГПИ, и заведующим кафедрой общей психологии. Обладая этими полномочиями и соответствующим для них административным ресурсом, Виктор Васильевич оказывал неоценимую поддержку кафедре во всех делах, которую рядовой заведующий, разумеется, оказать не мог. В подтверждение сказанного вспоминается один интересный факт. В. В. Карпов принял решение специально отложить начало учебного процесса на двух факультетах, дабы освободить место для проживания в общежитии института для участников конференции 1974 года. Он выделил целых два этажа в крупнейшем общежитии вуза, что обеспечило полное размещение участников конференции. Надо сказать, что автор этих строк (А. В. Карпов), будучи второкурсником факультета психологии ЯрГУ, совместно со студентами пятого курса (в частности, со ставшими затем известными психологами Женей Шараповым, Юрой Котляревским, Володей Позняковым, Олей Луневоной, Леной Шубняковой (Старовойтенко)) занимался

оборудованием комнат для гостей конференции. Это относится и к другим конференциям, составлявшим важную часть кафедральной жизни в разных ее аспектах: начиная от усиления научной и методической работы и заканчивая признанием со стороны коллег из других городов Советского Союза.

Пользуясь возможностями должности ректора института, В. В. Карпов оказывал всемерную поддержку всем инициативам психологов региона. Это, кстати говоря, проявилось и в еще одном крупном событии, о котором, к сожалению, сейчас мало, кто помнит. Во второй половине 1970-х годов В. Д. Шадриков, наряду со многими иными своими обязанностями, осуществлял деятельность научного руководителя известного и авторитетного тогда Совета молодых ученых-психологов СССР, в то время как автор (*А. В. Карпов*) являлся одним из его помощников – заместителем председателя этого совета (должность председателя занимал В. В. Семенов). Первое в истории этого объединения совещание Совета молодых-ученых психологов в 1979 году было проведено именно в Ярославле. При этом Виктор Васильевич выделил под это мероприятие специальный транспорт и все необходимые помещения в стенах ЯГПИ: жилье, аудитории и др. Для того чтобы почувствовать масштаб этого мероприятия, можно хотя бы взглянуть на состав его участников. Московское отделение Общества психологов СССР представляли совсем молодые тогда психологи Саша Асмолов, Володя Барабанчиков, Марина Егорова, Виктор Семенов. Все они впоследствии стали крупными учеными – членами-корреспондентами и академиками, основателями различных психологических направлений. В те же времена они являлись молодыми учеными – аспирантами, младшими научными сотрудниками, ассистентами. В конференции участвовал и один из будущих руководителей филиала ВНИИТЭ в Грузинской ССР Зураб Бигвава; Эстонскую ССР представлял Томас Нийт; Белорусскую ССР – Миша Чеховских. Кроме этого, на мероприятие съехались молодые ученые-психологи из почти всех республик – Средней Азии, Казахстана, Украинской ССР, Молдавской ССР, Армянской ССР. Иначе говоря, охват участников был поистине беспрецедентным и по тем временам, и, разумеется, по сегодняшним меркам. Более того, только сейчас становится очевидным, что вполне возможно, это событие вообще стало одним из наиболее крупных по масштабу географии участников из психологических конференций, проводимых на Ярославской земле. Хотя, к сожалению, теперь о нем, равно как и о роли В. В. Карпова в его организации, практически нигде не упоминается.

Наряду с этим, подчеркнем еще раз, что Виктор Васильевич проделал большую работу по налаживанию зарубежных контактов. Так, были установлены международные связи с учеными и институтами городов-побратимов Ярославля – г. Пуатье (Франция) и г. Ювяскюля (Финляндия), а также из г. Трнава (Чехословакия). В. В. Карпов лично посещал эти города, будучи ректором ЯГПИ, и в дальнейшем. С ответными визитами приезжали и ученые этих стран. В частности, Ярославль посетили два известных чехословацких психолога – Й. Куриц и Й. Вида с супругой Н. Видовой (педагогом). Последний был в те годы одним из руководителей педагогического университета г. Трнава. При этом, конечно, нельзя не отметить, что в 1960-70 гг. психология в Чехословакии вообще была на пике своего расцвета. В особенности это относится к исследованиям в области психологии труда и инженерной психологии, где, к примеру, очень преуспели специалисты из г. Братислава. Упомянутые чехословацкие психологи, гостившие в Ярославле, были ближайшими коллегами еще одного известного у нас в стране и в Европе психолога – Й. Шванцары, книги которого впоследствии были переведены на русский язык и снискали популярность среди советских ученых. Виктор Васильевич также участвовал в организации приезда в Ярославль известного американского психолога Роберта Солсо. Автор этих строк (*А. В. Карпов*) и Н. П. Воронин, будучи еще совсем молодыми, лично встречали и сопровождали его. В Ярославле Р. Солсо прочитал лекции в ЯГПИ, ЯрГУ и в Мединституте. Важно отметить, что его приезд был совершенно не случайным, а входил в своего рода «турне» по крупнейшим психологическим центрам страны, в числе которых был и Ярославль. По результатам этой длительной поездки им был опубликован труд под названием «Психология в СССР».

Конечно, во всех этих мероприятиях, связанных с установлением международных контактов с зарубежными психологами и крупными институтами принимали активное участие и практически все другие ярославские психологи. Однако в том и проявилась еще одна грань В. В. Карпова, что он хорошо умел работать не «в одиночку», а наоборот всегда сплачивал вокруг себя своих коллег и друзей, обеспечивая тем самым результативность реализуемых мероприятий. К их числу относится и установленные тогда международные контакты, которые развиваются сейчас.

Интересен также и еще один факт: неофициальным научным консультантом кандидатской диссертации В. В. Карпова был Д. А. Ошанин, о котором упоминалось выше. Поэтому можно сказать, что В. В. Карпов способствовал не только налаживанию зарубежных контактов, но и, образно выражаясь, «прорубить окно» в Институт психологии АПН СССР, в котором он сначала успешно защитил диссертацию, а затем существенно развил связи ЯПШ с этой главной тогда в стране психологической

организацией. Важно также учесть и то, что, будучи неофициальным консультантом Виктора Васильевича, Д. А. Ошанин был одновременно и научным руководителем у другого впоследствии известного специалиста в области психологии труда – О. А. Конопкина. Отметим, любопытно продолжая эту историческую линию, что в дальнейшем, спустя годы он станет официальным оппонентом на защите докторской диссертации у автора этих строк (А. В. Карлова)). Вместе с тем, если углубляться еще дальше в хронологию событий, то В. В. Карпов за несколько лет до знакомства с Д. А. Ошаниным поддерживал отношения с одним из основателей советской психотехники, выдающимся отечественным психологом С. Г. Геллерштейном, который также представлял – однако гораздо раньше, нежели Д. А. Ошанин – «старый институт»: именно так в психологических кругах давно стало принято обозначать Институт психологии АПН СССР.



*Коллектив кафедры психологии ЯГПИ им. К. Д. Ушинского. Вторая половина 1980-х гг.
А. Г. Поддубный Ю. П. Вавилов, С. И. Новокшанов Г. А. Мурашев, Н. П. Воронин, В. С. Овчинников,
В. В. Карпов, М. М. Рыбакова*

В последние годы стало очень распространенным упоминание о своеобразном «содружестве психологов и педагогов», которое давно сложилось в Ярославском регионе и имеет множество крепких и бережно сохраняющихся традиций. В то же время, особого внимания заслуживает тот факт, что известный вклад в это внесла непосредственно и сама семья Виктора Васильевича. Весь профессиональный путь его супруги Тамары Васильевны связан с кафедрой педагогики ЯГПИ, Сейчас эта связь психологов и педагогов Ярославля «по линии семьи» также продолжается, поскольку моя супруга – Елена Викторовна также является заведующей кафедрой педагогики и психологии анального обучения в ЯГПУ.

В те годы, по существу, все члены кафедры педагогики имели близкие и добрые взаимоотношения с нашей семьей. Более того, почти все они жили поблизости друг от друга – во дворе общежития Пединститута или же непосредственно в нем самом. Это, в частности, два заведующих кафедрой педагогики. Один из них – А. Г. Иванов (не могу удержаться от того, чтобы напомнить два факта из его биографии). Первый – в годы молодости он работал так называемым «избачем», то есть заведовал избой-читальней в одной из деревень. Второй – он был участником легендарного сражения Великой Отечественной войны под Прохоровкой. Другой заведующий – К. И. Наумкин. Там же, кстати говоря, проживало и большое число преподавателей других факультетов и кафедр. – Сергей Васильевич Михайлов. Андрей Семенов, Татьяна Деркач, Альвиан Чичагов и др. Особо хочу сказать о С. В. Михайлове. Мало кто знает, что он в свое время работал ни много ни мало техническим секретарем Н. К. Крупской. Вспо-

минаю и такой случай. Когда он скончался, то его внук – Женя (мы с ним вместе росли), разбирая оставшиеся после него вещи, собирался избавиться от ненужных ему предметов, к числу которых он отнес и некоторые «старые» книги. Но когда я увидел, что это за книги, то я удивился – это книги XIX и начала XX веков – Эббингауза, Ланге, Штерна, Дарвина, Джемса, Челпанова. Корнилова, Бехтерева. Я, конечно, их «конфисковал».

Виктор Васильевич сам неоднократно подчеркивал связь с учеными-педагогами. Особенно отчетливо она проявилась в опубликованном им совместно с Тамарой Васильевной труде «Великий русский педагог-демократ К. Д. Ушинский». Эта книга, считается, по мнению известных специалистов, одной из лучших работ о К. Д. Ушинском, написана именно психологом (В. В. Карповым) и педагогом (Т. В. Карповой). Говоря о «старых» педагогах и психологах института не могут удержаться от, так сказать, «совсем личного» – от того, чтобы упомянуть имена тех людей – друзей Виктора Васильевича, рядом с которыми прошли годы моего детства и которые, конечно, повлияли на меня, вспоминаясь сейчас с большой теплотой. Это – Лазарь Кузьмич Токмаков, Владимир Ильич Жельвис, Андрей Петрович Семенов, Альберт Владимирович Филиппов и др. Кроме того, моим первым официальным педагогом была вовсе не «первая учительница», то есть не учитель начальной школы – Т. К. Качурина (интересно и то, что защитой кандидатской диссертации ее дочери я затем руководил, являясь председателем диссертационного совета), а другой человек. Этим педагогом была супруга еще одного замечательного ярославского педагога, заведующего кафедрой – В. Б. Успенского Людмила Николаевна, поскольку она была воспитательницей детского сада, в который я был отдан.

Надо сказать, что в одно время Виктор Васильевич увлекался и любительским кинематографом, участвуя в деятельности общественной киностудии под названием «Суррогатфильм» (вместе Л. Сретенским – будущим ректором ЯрГУ и П. Иваненко – заместителем директора областной филармонии), которой руководил известный в 60-е годы представитель культурной жизни области Николай Гендлин. Одна из ролей, сыгранных Виктором Васильевичем (та, о которой я хорошо помню) – это роль Эбенезера Дорсета из произведения «Вождь краснокожих», а я был в том фильме самым «вождем»). Съемки проходили во дворе дома на улице Трефолева в районе старого планетария. у нас и сейчас хранятся фрагменты этого фильма. Увлекался он и детективами, особенно зачитывался Ж. Сименоном с его комиссаром Мегрэ.

Одна из характерных черт Виктора Васильевича, как это ни банально звучит, это желание помочь другим. До сих пор многие преподаватели института и даже – их дети вспоминают эту помощь. В частности, он радикальным образом помог решить острейшую для каждого жилищную проблему Н. П. Ерастову, А. В. Филиппову, М. М. Князеву (называю здесь только психологов). Интересно, что Николай Павлович получил ту же квартиру, в которой ранее проживала семья самого Виктора Васильевича (№11 в известном «доме на Чайковского»), точно так же как один из авторов (В. Д. Шадриков) проживал после него одно время в комнате №51 во втором общежитии пединститута.

Он помог и в профессиональном психологическом самоопределении также не одному представителю нашей школы. Не знаю почему, но мне очень хорошо врезался в память один случай, который потом очень часто вспоминал В. В. Новиков. Мы с папой зимой пошли гулять на каток стадиона шинного завода, и там к нам подъехал какой-то мужчина. Папа спросил у него: ну что, Витя, ты чем сейчас занимаешься?». После какого-то ответа – не помню точно, что ответил «Витя» – а это, конечно, и был Новиков, папа сказал: «заходи на кафедру – что-нибудь придумаем». В результате В. В. Новиков не только пришел на кафедру психологии, но и остался в психологии на всю жизнь. Аналогична была роль Виктора Васильевича и в профессиональном самоопределении А. В. Филиппова (хотя здесь я могу и не знать всего). Не являюсь в этом ряду исключением и я с сам, поскольку решающую роль и в моем профессиональном выборе сыграл, конечно, же, Виктор Васильевич. Я очень хорошо помню нашу «струю квартиру» – тесную и битком заполненную книгами – в основном, спинальными (в связи с этим, наши соседи говорили, что «я родился среди книг»). Как-то раз – когда я был подростком, папа, показывая на их горы, сказал: «почитай что-нибудь». Я, когда он ушел, «наобум» взял первую попавшуюся книгу – она оказалась «Экспериментальной психологией» С. Стивенса (психологи знают, что это за книга – и по объему, и по формату и по сложности). Взяв ее, я попытался начать читать. Конечно, практически ничего не понял. Но понял нечто другое – и это ощущение, пережитое тогда, я храню до сих пор: я понял, что это *можно* понять. И вот этот «вызов» («неужели не смогу?») стал для меня во многом и интересным, и определяющим. Кроме того, Виктор Васильевич в очень существенной степени способствовал и выбору моей первой научной темы исследований. Помню, он в разговоре со мной на 1 курсе высказал мысль о некотором «информационном пороге» – пояснил сказанное. В те годы очень актуальной и даже модной была проблема операторской деятельности и в особенности – ее надежности, в том числе и в зависимости от степени информационного обеспечения. Так вот, идея

заклучалась в том, что, возможно, по аналогии с оперативным порогом в психофизике, существует некоторый информационный порог, то есть такое минимальное количество информации, при котором надежность деятельности выходит на стабильно высокий уровень. Конечно, с современных позиций эта идея во многом представляется упрощенной, но по отношению к ней надо учитывать именно тот исторический контекст, в котором она возникала. И самая первая моя статья так и называлась «Об одном понятии, характеризующем надежность систем «человек–машина» (имелось в виду понятие информационного порога)». В дальнейшем на основе этого развернулись исследования, завершившиеся моей кандидатской диссертацией «Исследование деятельности человека-оператора в условиях информационного дефицита», выполненной под руководством В. Д. Шадрикова. При написании этой статьи я на всю жизни запомнил еще один наказ Виктора Васильевича. Он говорил, что в любой статье должно быть что-то, чего не было до нее (то есть то, что сейчас на официальном языке именуется научной новизной). Он в связи с этим делил статьи на две категории и обозначал их «статья “да”» и «статья “нет”». Первая – это «непустые» работы, а вторые – лишённые оригинальности. Спустя многие годы в разговоре со мной Вадим Артурович Петровский сказал, что его отец делил всех людей на две категории, которые – удивительным образом, оказались сходными с тем, как оценивал статьи Виктор Васильевич. Для А. В. Петровского – со слов В. А. Петровского существовали «люди “да”» – настоящие, самобытные личности, и «люди “нет”».

Среди черт личности, которые больше всего не терпел Виктор Васильевич, были безответственность и необязательность.

Приведу еще несколько особенно запомнившихся мне штрихов из прошлого, характеризующих Виктора Васильевича. Не секрет, что сразу после основания Ярославского государственного университета и перехода в него многих сотрудников пединститута между новым и старым вузами не всегда складывались полностью гармоничные отношения. Однако они всегда были товарищескими и лишёнными болезненности. Очень хорошо помню один очень показательный штрих к сказанному. В течение долгого времени практически каждый вечер после работы Виктор Васильевич, будучи ректором института, гулял во дворе (вдоль «семинарки» – одного из зданий пединститута) со своим товарищем – Борисом Павловичем Шубняковым – тогдашним секретарем парткома университета. Теперь по прошествии времени я понимаю, что во время этих «прогулок», скорее всего, решались многие вопросы взаимодействия двух вузов.

Одна из отличительных черт деятельности Виктора Васильевича в качестве проректора – значительная активизация хозяйственных НИР, в чем активное участие принял и тогдашний начальник НИСа – будущий известнейший ректор института Владимир Васильевич Афанасьев, который искренне считает, как он сам говорил, Виктора Васильевича своим учителем по административной линии.

Хочу отметить и то, что В. В. Карпов являлся участником в 1966 году Всемирного конгресса психологов, сопредседателями которого были, как известно, А. Н. Леонтьев и Ж. Пиаже (причем, не исключая, хотя точно не могу утверждать, единственным от Ярославля). Сейчас у нас в семейном архиве хранится значок участника этого выдающегося для психологов СССР события.

Виктор Васильевич любил давать дружеские добрые прозвища своим коллегам. Так, Л. К. Токмаков имел прозвище «Думадуи», поскольку был очень склонен к философским размышлениям. М. М. Князев назывался им «Мы-Мы» по двум причинам. Первая – это буквы его инициалов, а вторая – Михаил Михайлович часто начинал разговор с оборота «Мы хотим...». Г. А. Мурашев, отличаясь большой осторожностью и неспешностью, имел очень меткое для этих свойств прозвище «Улитка». В. А. Жаров – проректор по учебной работе, отличавшийся высокой работоспособностью и выносливостью, а также небольшим ростом именовался «Коньком». Но вот кто никогда никак не «обозначался» и даже не назывался им по фамилии – это был В. С. Филатов. Я вообще не помню, чтобы эта фамилия звучала у нас в семье: говорили только «Василий Степанович». Кстати, он был у нас частым гостем. Хорошо помню такой эпизод. Я, будучи совсем маленьким и играя в упомянутой выше ком. №51 в общежитии, вдруг ощутил удар сзади чем-то по голове и услышал слова – «Тебе стукнуло 5 лет». Это Василий Степанович специально в день моего пятилетия пришел к своему аспиранту поздравить меня и стукнул меня подарком – коробкой конфет, произнося поздравление. Вообще, не только Василий Степанович, но и члены его семьи были дружны с Виктором Васильевичем. И впоследствии со мной. Считаю своим долгом отметить, что очень хорошим – добрым и широким по натуре был его сын – Дмитрий Васильевич, который также был психологом и работал преподавателем университета. А с внуком Василия Степановича – моим практически одногодкой и соседом Андреем мы вместе росли (его сын назван в честь прадеда – Василием).

Наконец, отмечу и то, что не помню, когда Виктор Васильевич меня как-то специально воспитывал – тем более, в назидательном или императивном тоне. Он, конечно, делал это, но совершенно

по-другому – личным примером, что, как утверждают педагоги, и является самым действенным методом настоящего воспитания. Он был всегда «передо мной», что и заставляло, и подсказывало «как надо» – что можно и что нельзя. Впрочем, почему «был» – он и сейчас, хотя я и незримо, но вполне реально это делает, оставаясь для меня (и не только для меня, но и для тех, кто его знал) непревзойденным авторитетом и примером. в связи с этим, одна из целей этих заметок состоит в том, чтобы познакомить с ним и тех, кому не довелось его знать и кто может найти в его биографии и творчестве интересные и важные для себя и своего профессионального становления факты. Поэтому хотелось бы, чтобы и для новых поколений Ярославских психологов он был бы тем, кем он был для меня – Ученым, Учителем, Личностью.

Методологические поиски в отечественной психологии в начале 1930-х гг.: взгляды на марксистскую психологию В. С. Филатова

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

Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 19-29-07156

Аннотация. Статья посвящена одной из малоизученных страниц истории отечественной психологии. В начале тридцатых годов в отечественной психологии велись многочисленные дискуссии, в которых решалось, какой должна быть марксистская психология. В статье анализируется подход, сформулированный В. С. Филатовым в 1933 году во время работы в Ставрополе. В статье дается анализ методологической критики основных направлений в советской психологии, предпринятой В. С. Филатовым, будущим лидером и создателем ярославской психологической школы.

Ключевые слова: психология, марксизм, В. С. Филатов, методология психологии, история психологии

История психологии в СССР в полном объеме до сих пор не написана, хотя количество исследований, посвященных различным историко-психологическим вопросам год от года, неуклонно возрастает. Причем, говоря о фрагментарности историко-психологического видения, стоит специально подчеркнуть, что речь идет не только о собственно лакунах, пропусках, белых пятнах. С этим аспектом все ясно, белые пятна постепенно исчезают стараниями отряда историков отечественной психологии, вписывающих новые страницы в историю психологической науки в нашей стране. Другой аспект менее очевиден: существует некоторое количество не вполне проясненных методологических вопросов историко-психологических исследований, отсутствие обоснованных решений по которым может ограничивать потенциальное пространство историко-психологических поисков. На последнем моменте стоит остановиться чуть более подробно. Для отечественной истории психологии характерен, в частности, «столицецентризм» (в сущности это разновидность «географического провинциализма», по Роберту Уотсону), в соответствии с которым наиболее важными и значимыми являются процессы, происходящие в столицах. Периферии при этом не уделяется должного внимания. Конечно, вряд ли стоит отрицать как то, что наиболее важные события обыкновенно происходят именно в столицах, «судьбоносные» для науки решения принимаются там же, так и тот несомненный факт, что наиболее крупные ученые имеют тенденцию концентрироваться именно в ведущих центрах, расположенных в столичных городах. Однако, для понимания *общей картины* развития психологии в масштабах страны рассмотрения только столичных событий и публикаций может оказаться недостаточным. Кроме того, для отечественной истории психологии характерно рассмотрение взглядов и работ почти исключительно представителей «первого ряда» научного сообщества, что тоже несколько обедняет общую картину. Для истории психологии важно понимать *весь существующий диапазон взглядов* на те или иные проблемы в тот или иной момент времени.

Особенно негативно вышесказанные особенности отечественной истории психологии сказываются на реконструкции событий, связанных с поисками методологических основ и дискуссий, происходивших в «переломную» для психологии эпоху, когда происходило становление марксистской психологии в СССР [9, 10].

В отечественной психологии в 1920-1930-х гг. сложилась ситуация, когда было несколько претендентов на лидерство в *построении марксистской психологии*, боровшихся между собой за право считаться фаворитом, но объективно победитель еще не был определен. Стоит честно признать, что в значительной степени становление марксистской психологии в СССР в начале тридцатых годов XX столетия представляет собой пока что недостаточно описанный и реконструированный этап развития отечественной психологии.

Период 1920-1930 гг. для развития отечественной психологии безусловно своеобразен и специфичен. Как справедливо отмечал Б. С. Братусь, «так или иначе в первые 15–20 лет советской власти обнаружился необъяснимый, казалось бы, феномен – несмотря на разруху послереволюционного

времени, наука в России стала не только возрождаться, но пережила невиданный взлет в целом ряде важных отраслей. К тридцатым годам советские ученые были признанными авторитетами в биологии (особенно генетике), физике, математике, востоковедении, языкознании. Невиданный всплеск происходил и в психологии. Приведу лишь некоторые данные. Только в 1929 году в стране вышло около 600 названий книг по психологии. Это было третье место в мире после англоязычной и немецкоязычной психологической литературы. на русский язык переводились также все сколь-нибудь значительные сочинения иностранных авторов по психологии, многие советские психологи были связаны с зарубежными коллегами деловыми и дружескими узами, участвовали в совместных исследованиях. Необыкновенно оживленной была и научная журнальная жизнь, издавались десятки периодических изданий. Активно действовали различные психологические ассоциации и общества, существовали сильные школы тестологии, передовые психология труда и психотехническая школа (несколько Институты труда, масса лабораторий), развитое психоаналитическое движение, блестящие работы по дефектологии, судебной психологии, зоопсихологии и др.» [2, с. 11-12].

А. Н. Ждан отмечает: «В ситуации провозглашения марксизма официальной идеологией в науку вошла специфическая для русской психологии проблема “психология и марксизм”. В контексте ее разрешения возникли новые теоретические концепции и школы. Первыми заявили о себе в качестве марксистских такие направления, как реактология К. Н. Корнилова (1921), психология как наука об истории поведения П. П. Блонского (1921), а также рефлексология Бехтерева (1917)» [6, с. 14].

Психологи очень быстро поняли, что в психологии, которая относилась (согласно марксистским теориям) к «надстройке», придется считаться с господствующей идеологией. Поэтому срочно приступили к созданию психологических теорий, ориентированных на марксизм. Первые попытки разработки марксистской психологии могут быть датированы уже 1921 годом (П. П. Блонский, К. Н. Корнилов). Справедливости ради необходимо отметить, что были предприняты не только разнообразные варианты «приспособления» к господствующей идеологии, но и *искренние романтические попытки* создания действительно *новой марксистской психологии*.

Таким образом стоит различать варианты «декоративно-марксистской» и «подлинно марксистской» психологии. К второму течению можно, к примеру, отнести Л. С. Выготского и его широко известную теорию развития высших психологических функций (см. подробно [9]).

Поскольку в учении Маркса не было сколь-нибудь развернутых психологических теорий, сторонники «декоративных» построений обычно (не затрудняя себя анализом марксистских источников) использовали *внешние признаки марксизма*: если психология исходит из материалистических положений – она марксистская, если она использует диалектическую терминологию, то, конечно, тоже марксистская и т.п.

Если говорить об источниках, то работа Ф. Энгельса «Людвиг Фейербах и конец немецкой классической философии» и ленинские «Три источника и составные части марксизма» были доступны психологам 1920-х годов. Другим фундаментальным источником мог служить «Капитал» К. Маркса. Обратим внимание на то, что «Капитал» давал различные *возможности*: можно было взять, к примеру, на вооружение идею «орудий», используемых в процессе труда и распространить на область психических функций. Можно было отталкиваться от роли *цели* в трудовой деятельности (если, к примеру, взять в качестве отправной точки известное рассуждение Маркса о пчеле и архитекторе).

В 1920-е годы влиятельным «марксистским» текстом становится ленинский труд «Материализм и эмпириокритицизм» (1908, в 1920 году выходит второе издание книги), в котором сформулирована известная *теория отражения*. В 1925 году в СССР *впервые публикуется* (и на немецком, и на русском языках) «Диалектика природы» Ф. Энгельса, неоконченный труд, в котором обосновывается *материальное единство мира* и дается классификация форм *движения материи*. В 1929-1930 гг. публикуются «Философские тетради» В. И. Ленина.

Как свидетельствует анализ, в попытках опереться на марксизм-ленинизм использовались не только труды Маркса, Энгельса и Ленина, но и работы Г. В. Плеханова, Л. Д. Троцкого... в условиях возрастающего идеологического давления все большую роль приобретало *искусство нахождения цитат* из работ классиков, которые выполняли роль «охранной грамоты». Под цитатным «прикрытием» используются в качестве исходных и идеи, которые производны не от марксизма, а от его «источников»: можно обнаружить методологические схемы, идущие от Г. В. Ф. Гегеля, И. Канта, Б. Спинозы [9].

В психологии все острее становится конкуренция, все большая роль отводится многочисленным дискуссиям между различными соперничающими подходами и направлениями, претендующими на статус *марксистской психологии*. Напомним, только убедительная демонстрация марксистского характера предлагаемой версии психологии, дает возможность ее более или менее спокойного существования. Не удивительно, что в психологии 1920-х гг. наибольшее представительство получают

подходы, заявляющие, что психологии необходимо изучать *поведение*. Поведение устойчиво ассоциируется с материалистическим и объективным подходом. В 1926 году появляется «Учебник психологии, изложенной с точки зрения диалектического материализма» профессора К. Н. Корнилова [7], в 1929 году «Введение в психологию» Н. Ф. Добрынина [5]. В этих работах утверждается, что психологии необходим *синтез субъективной психологии и психологии поведения*. «Марксистская психология не отрицает также субъективной стороны деятельности человека. Она считает необходимой изучение ее. Марксистская психология таким образом должна быть *синтезом* эмпирической психологии с объективной психологией, но синтезом не механическим, а органическим» [5, с.16]. Предметом «марксистской психологии» является изучение *поведения* человека как целостного биосоциального организма» [5, с.17].

«Правила игры» при разработке вариантов марксистской психологии предельно четко были сформулированы Б. Г. Ананьевым в 1931 году. Будущий классик советской психологии, а тогда начинающий психолог (напомним, автору всего 24 года) заявляет, что причастность к марксизму дает лишь опора на *труды основоположников марксизма*, в число которых он предусмотрительно включает и И. В. Сталина): «Подлинными основоположниками советской психологии как психологии диалектико-материалистической являются, понятно, не отдельные школы и направления, хотя бы и шествующие «под знаменем марксизма» (что буквально относится к Корнилову и его «школе»), а основоположники марксизма-ленинизма. Между тем до настоящего времени имеются попытки вывести советскую психологию не из философского наследия Маркса–Энгельса–Ленина, не из истории большевизма и работ Сталина, образующих единственно верный критерий по отношению к истории психологической науки, а из отдельных направлений, по своим корням и содержанию, несомненно, буржуазных» [1, с. 332].

Можно констатировать, что в начале тридцатых годов проблема *создания марксистской психологии* и, в частности, *выбора философско-идеологической платформы*, на которой она будет строиться, никоим образом не была решена – дискуссии шли полным ходом. Здесь нет возможности обсуждать сколь-нибудь подробно этот вопрос в целом, ибо формат статьи этого не позволяет.

Заметим только, что нерешенность методологических вопросов заставила обратиться к их обсуждению широкий круг *вузовских преподавателей*. Преподаватели психологии оказались *вынуждены заниматься решением методологических вопросов*. Этот тезис нуждается в пояснении. Расширение круга дискуссионтов было связано, как ни удивительно, с необходимостью обеспечения учебного процесса. Преподавание психологии в новых условиях, как выяснилось, оказалось делом далеко не простым. Подчеркнем, что не было никаких сомнений в том, что преподавать психологию в вузах, в частности педагогических, совершенно необходимо. Однако, новых учебников и учебных пособий не было, в связи с чем преподаватели периферических педагогических вузов вынуждены были в целях обеспечения педагогического процесса создавать свои программы, учебники и учебные пособия по психологии. Для этого требовалось более или менее четко определить свои позиции, то есть сделать тот или иной *методологический выбор*: что есть марксистская психология в понимании автора? в связи с нерешенностью важнейших методологических вопросов психологии в столицах, то есть в связи с отсутствием *согласованного централизованного решения* (в виде учебных программ и т. д.) и *необходимостью преподавания психологии* в сложившихся условиях решение методологических вопросов фактически были *передано «на места»*. Это объясняет, почему периферические педагогические вузы оказались вынуждены самостоятельно решать эти сложнейшие вопросы, определяющие преподавание психологии. Напомним: любой курс психологии, в том числе и марксистской, предполагает в обязательном порядке обоснование предмета, метода и задач курса. Сложилась уникальная ситуация: преподаватели периферических педагогических вузов оказались вынужденными делать методологический выбор, ориентируясь на варианты решений, представленные в дискуссиях в центральной психологической печати.

Так появились, в частности, методологические тексты Василия Степановича Филатова «Проблемы и методы научной психологии (рукопись)» (до настоящего времени, к сожалению, не обнаружена) и книга «Психология (Конспект лекций)» [18], на анализе которой остановимся ниже.

Несколько слов об авторе книги В. С. Филатове (подробно см. [11-14]). Василий Степанович Филатов (1900–1974), который в 1946 году приехал в Ярославль и приступил к работе в Ярославском педагогическом институте в качестве заместителя директора института и заведующего кафедрой психологии, заслуженно считается создателем ярославской психологической школы [11, 12].

В Ярославле В. С. Филатов предстает уже зрелым специалистом, научным лидером и успешным организатором, кандидатом наук, имеющим значительный опыт как преподавательской деятельности в ряде педагогических вузов СССР, так и руководящей работы в педагогических вузах и партийных органах. Напомним, что в 1941 году В.С.Филатовым была защищена кандидатская диссертация «Речь школьника». Диссертация была защищена в Ленинграде под руководством С. Л. Рубинштейна,

В. С. Филатов становится кандидатом педагогических наук (по психологии). Формирование и развитие взглядов ученого на принципиальные методологические проблемы психологической науки изучены пока крайне плохо [13, 14].

Наша статья посвящена рассмотрению некоторых аспектов научно-педагогической деятельности В. С. Филатова в ставропольский период его жизни, что позволяет прояснить вопрос о становлении методологических позиций молодого ученого. В декабре 1930 года был создан Ставропольский агропедагогический институт (в 1932 году он переименован в Ставропольский государственный педагогический институт). в 1931–1933 гг. В. С. Филатов – заместитель директора педагогического института в Ставрополе, доцент кафедры педологии и психологии.

В настоящей статье остановимся подробнее на дискуссионных положениях методологического исследования В. С. Филатова, выполненного в Ставрополе-на-Кубани и опубликованного в 1933 году в Ставропольском педагогическом институте [18]. Это характерный памятник эпохи, хорошо отражающий состояние методологических поисков в советской психологии начала 1930-х гг., несущий на себе отпечаток времени, когда научные дискуссии носили в значительной степени *идеологический характер*.

Данная работа, насколько нам известно, никогда не была объектом историко-психологического анализа. Между тем это достаточно ценный источник, вскрывающий специфику методологической работы в психологии периода становления *марксистской методологии психологической науки*. Ценность данного труда существенно возрастает, поскольку автор, как свидетельствует текст книги, был «свидетелем тех ожесточенных дискуссий, которые велись между проф. Челпановым и его бывшим учеником проф. Корниловым по вопросам марксистской психологии» [18, с. 22].

В 1933 году В. С. Филатов в соавторстве с Н.М.Александровым публикует учебное пособие «Психология (Конспект лекций)» [18]. Книга представляет собой конспект десяти лекций по психологии (авторство текста указано ниже в скобках).

Лекция 1: Предмет и задачи психологии (В. С. Филатов)

Лекция 2: Краткий исторический очерк развития психологии как науки (В. С. Филатов)

Лекции 3 и 4: Краткая характеристика важнейших направлений и школ в современной советской и буржуазной психологии (В. С. Филатов)

Лекции 5 и 6: Физиология центральной нервной системы (Н. М. Александров)

Лекция 7: Основы марксистско-ленинской психологии (В. С. Филатов)

Лекция 8: Учение о личности и высших психических процессах (В. С. Филатов)

Лекция 9: Методика психологических исследований (Н. М. Александров)

Лекция 10: Прикладная психология (психотехника) (Н. М. Александров)

Прежде, чем остановиться на анализе некоторых положений, сформулированных в издании, необходимо сделать несколько предуведомлений. Отметим, что в свете темы настоящей статьи нас, прежде всего, будут интересовать разделы, написанные доцентом В. С. Филатовым, посвященные методологическим вопросам. В силу ограниченности объема настоящей статьи остановимся только на отдельных положениях этой работы. Более подробный анализ будет предметом специальной публикации.

Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что написание данного пособия происходило в специфических обстоятельствах, которые отмечают сами авторы: «Полное отсутствие более или менее стабильных учебников и даже программ, систематически излагающих курс марксистско-ленинской психологии и настоятельная потребность в них со стороны студентов педвузов – важнейшие мотивы выпуска настоящего конспекта лекций» [18, с. 3]. Фиксируя традиционные недостатки, вызванные спецификой жанра конспекта лекций, авторы считают возможным отметить и некоторые положительные стороны конспекта: «в нем достаточно систематически излагается курс советской психологии, проводится борьба с антимарксистскими теориями, за большевистскую партийность науки, борьба за психологию, поставленную на службу социалистическому строительству (политехнической школе в первую очередь)» [18, с. 3]. «Вместе с тем, авторы стремились не только отразить классовую борьбу, развертывающуюся вокруг вопросов психологии, но и показать колоссальную роль марксистско-ленинской психологии в деле коммунистического воспитания молодого поколения и социалистической переделки сознания всех трудящихся» [18, с. 3]. Предмет психологии авторы определяют так: «Для нас психология является наукой о *закономерностях психических процессов и их материальном субстрате (курсив мой – В. М.)*, как *психофизическом единстве* и наукой, направленной в первую очередь на воспитание социалистического сознания у человека» [18, с. 5]. Марксистское обоснование трактовки предмета прокомментируем ниже.

В. С. Филатов подчеркивает роль понятия «сознание», выясняет его отношение с понятием «психика»: «Марксистский подход к решению проблемы сознания и психики приводит нас: во-первых, к признанию реальности *сознания и психики*, как свойства высокоорганизованной материи, во-вторых, к реальности признания *субъективных переживаний*, как психофизиологических процессов, несводимых однако, к движению материи, и, в-третьих, к признанию *историзма соотношения сознания и психики* и качественных их различий (*курсив мой – В. М.*)» [18, с. 69]. Важным понятием является «личность»: «В марксистско-ленинской психологии к учению о личности мы подходим от учения о коллективе, так как наиболее полное раскрытие личности возможно только в обществе, в коллективе» [18, с. 76]. Личность «есть историческая категория, присущая только человеку. О личности животных говорить нельзя и специфическим свойством человека, его своеобразным качеством, коренным образом отличающим его от всякого другого животного является сознание, как высшая ступень в развитии психических процессов» [18, с. 77]. В. С. Филатов цитирует Ф. Энгельса: «Человек – единственное животное, способное выбраться из чисто животного состояния; его нормальное состояние соответствует его сознанию, он должен сам его создать» [18, с. 77].

Авторы справедливо заявляют: «Конечно, пока еще преждевременно утверждать, что у нас уже существует единая и монолитная система марксистской психологии. Такой психологии у нас нет, хотя все предпосылки для создания налицо» [18, с. 6]. Отмечая разобщенность школ внутри буржуазной психологии, отмечают, что «пока и по отношению к советской психологии, находящейся в периоде становления и борьбы с идеалистическими и механическими извращениями, трудно говорить о едином фронте» [18, с. 6].

Отметим, что подход Филатова очевидно основывается на *ленинском положении*, сформулированном в работе «Что такое «друзья народа» и как они воюют против социал-демократов?»: научный психолог отбросил философские теории о душе и «взялся за изучение материального субстрата психических явлений – нервных процессов»... Прочитируем В. И. Ленина, приведя цитату полностью: «Нельзя рассуждать о душе, не объяснив в частности психических процессов: прогресс тут должен состоять именно в том, чтобы бросить общие теории и философские построения о том, что такое душа, и суметь поставить на научную почву изучение фактов, характеризующих те или другие психические процессы. Поэтому обвинение г. Михайловского совершенно таково же, как если бы метафизик-психолог, всю свою жизнь писавший «исследования» по вопросу, что такое душа? (не зная в точности объяснения ни одного, хотя бы простейшего, психического явления) – принялся обвинять научного психолога в том, что он не пересмотрел всех известных теорий о душе. Он, этот научный психолог, отбросил философские теории о душе и прямо взялся за изучение материального субстрата психических явлений – нервных процессов, и дал, скажем, анализ и объяснение такого-то или таких-то психических процессов» [Ленин, 1967, с. 142]. Представляется, что Ленин при написании данного пассажа имел в виду явно И. М. Сеченова. Классик отечественной психологии А. А. Смирнов осторожно отмечает: «Независимо от того, имел ли В. И. Ленин в виду какого-либо конкретного ученого или обобщенный тип, в его представлениях о задачах и методах работы «научного психолога» вырисовывалась перспектива разработки новой психофизиологии, изучающей нервно-психические акты объективными экспериментальными методами» [17, с. 120].

Заметим, что в 1920-е годы труды Сеченова не переиздавались и психологам были почти не известны. Ни К. Н. Корнилов, ни Н. Ф. Добрынин на Сеченова как исследователя психической жизни не ссылаются.

Разумеется, обосновывая свой вариант марксистской психологии, В. С. Филатов использует и другие источники, в частности, «Немецкую идеологию» и «Святое семейство», «Материализм и эмпириокритицизм», «Диалектику природы» и другие тексты классиков.

Итак, можно констатировать, что В. С. Филатов предлагает трактовку предмета психологии, которая в 1933 году представляла собой достаточно оригинальный подход. Он в некоторой степени перекликается с идеями, содержащимися в статье А. В. Веденова, напечатанной в третьем номере журнала «Психология» за 1932 год с примечанием редакции, что статья публикуется как дискуссионная [4]. А. В. Веденов отмечает, что психология в большинстве вузов в СССР преподается как *наука о поведении*. Статья направлена против такого понимания предмета психологии и утверждает, что «психология как наука, имея своим предметом психические процессы, изучает их в трех основных направлениях (*курсив мой – В. М.*):

1. историческое развитие психических процессов человека в теснейшей связи с историческим развитием человеческого общества и в связи с теми изменениями, которые в процессе исторического развития человека происходят в его организме, в частности, нервно-мозговой системе;
2. развитие психических процессов в онтогенезе, в связи с процессом развития детского организма в конкретных условиях социальной среды;

3. развития психики в процессе биологического развития животных предков человека» [4, с. 58].

Предмет психологии, напомним, В. С. Филатов определяет как науку «о закономерностях психических процессов и их материальном субстрате, как психофизическом единстве» и как науку, направленную «в первую очередь на воспитание социалистического сознания у человека» [Филатов, Александров, 1933, с. 5]. В. С. Филатов, как мы помним, отмечает, что марксистской психологии у нас пока нет, но предпосылки создания ее имеются. Филатов, фиксируя «разобщенность школ внутри буржуазной психологии», замечает, что и по отношению к советской психологии, которая находится в периоде становления и борьбы с идеалистическими и механическими извращениями, нельзя говорить о «едином фронте». Например, «школа Корнилова, считающая себя в последние годы ближайшей к марксизму, на деле оказалась школой, извращающей марксизм. Что же касается враждующих между собой рефлексологического (Бехтерев) и физиологического (Павлов) направлений и вместе с тем выступившей против них реактологической школы проф. Корнилова, то о них кратко пока можно сказать следующее. Ни рефлексология, подменяющая материю энергией и отрицающая реальность психики и сознания, ни физиология высшей нервной деятельности, условно отодвигающая изучение психики и пытающаяся сознание и мышление отождествить с движением растений к свету, ни реактология, страдающая вульгарно-механическими и кантианскими извращениями в вопросах психики, ни в малейшей степени не могут претендовать на монополию в разработке проблем марксистской психологии» [18, с. 6].

Безусловно, интерес представляет в первую очередь авторское выделение важнейших направлений и школ в современной советской и буржуазной психологии. Как подчеркивает В. С. Филатов, речь идет именно о *методологическом анализе* основных проблем.

«Из всех существующих в современной психологии школ и направлений мы рассмотрим важнейшие из них: реактологическую школу профессора Корнилова, учение об условных рефлексах академика Павлова, рефлексологическую школу или объективную психологию академика Бехтерева, биологическую или сравнительную психологию (Вагнер, Боровский). Из буржуазных школ рассмотрим американский бихевиоризм или психологию поведения, биопсихологическое направление (Леб, Инженьерос), немецкий структурализм (Gestalt Psychologie или Gestalt Theorie), фрейдизм или психоанализ» [18, с. 22]. Приведем оговорку В. С. Филатова в постраничном примечании автора: «Считаю необходимым подчеркнуть неполноту и условность данной классификации. В. Ф.» [18, с. 22].

Автор отмечает: «Конечно, этими школами и направлениями не исчерпывается многочисленное количество течений как в советской, так и (тем более) в буржуазной психологии. Однако, в данном курсе мы считаем возможным ограничиться краткой характеристикой указанных школ. Кроме того, считаем необходимым предупредить, что и характеристику указанных школ мы не предполагаем давать в развернутом виде, совершенно сознательно ограничивая ее методологическим анализом основных проблем» [18, с. 22].

Поскольку объем настоящей публикации ограничен, мы остановимся лишь на анализе направлений в *советской психологии*, т. к. эта часть ближе цели нашей работы.

1. Реактологическая школа К. Н. Корнилова возникла в борьбе с идеалистической психологией Г. И. Челпанова. В. С. Филатов пишет: «Мне самому пришлось быть свидетелем тех ожесточенных дискуссий, которые велись между проф. Челпановым и его бывшим учеником проф. Корниловым по вопросам марксистской психологии. Несомненной заслугой проф. Корнилова было то обстоятельство, что он первым из советских психологов открыто и резко выступил против идеалистической психологии Челпанова и ему (Корнилову) принадлежит честь постановки вопроса о создании марксистской психологии. И даже больше того, кроме ряда сборников и статей в защиту марксистской психологии, проф. Корниловым написан «Учебник психологии, изложенной с точки зрения диалектического материализма». По-видимому, все указанные выше обстоятельства и создали проф. Корнилову вполне заслуженный авторитет, а реактологическая школа довольно долгое время считалась марксистской школой в советской психологии» [18, с. 22–23].

«Однако, несколько лет тому назад с полной очевидностью выяснилось, что проф. Корнилов и его школа в целом, не освободившись от тяжелого груза идеалистического прошлого и не овладев в достаточной степени марксистско-ленинской методологией, выступая в защиту марксистской психологии и пытаясь ее создать, по существу грубейшим образом искажали марксизм. Допуская механистические и идеалистические извращения марксизма, корниловская школа тем не менее под прикрытием старого философского руководства (деборинской группы меньшевистствующего идеализма) монополизировала на ряд лет свои права на разработку вопросов марксистской психологии» [18, с. 23].

В. С. Филатов отмечает, что «техника постановки экспериментальных работ в школе проф. Корнилова была почти целиком заимствована из буржуазной экспериментальной психологии и принципиально мало чем от нее отличается. Этим, вероятно, и обусловлены были, в известной степени, те грубо

ошибочные выводы, к которым пришел Корнилов в результате своих экспериментальных исследований реакций» [18, с. 23].

В. С. Филатов отмечает: «Принцип однополюсной траты энергии», сформулированный Корниловым, согласно которому «центральная и периферическая трата энергии находятся в обратном и прямо противоположном отношении друг к другу, что в корне противоречит идее политехнического воспитания и искажает ее» [18, с. 24]. Отметим, что этот тезис – авторское открытие самого Корнилова – подвергался справедливой критике и современниками, и многими психологами в более позднее время, так как свидетельствовал о крайне механистических, упрощенных представлениях автора.

Другие критические замечания сводятся к следующему: «Во-первых, вопрос о роли биологического и социального фактора решается не в плоскости установления диалектики социального и биологического, а в плоскости механического противопоставления одного фактора другому фактору. Таким образом, здесь Корнилов вплотную примыкает к механической теории равновесия факторов. Во-вторых, вопрос о психике решается Корниловым опять-таки не с позиций диалектического материализма, устанавливающего материальность психики и качественное своеобразие сознания, а в духе кантовского идеализма и агностицизма, с одной стороны, и в духе механистического, упрощенного рассмотрения психики и сознания как тождества. И, наконец, в-третьих, сама система «грядущей марксистской психологии» самим Корниловым представляется только как синтез двух течений: эмпирической психологии (идеализм) и рефлексологии (грубый механицизм), что является извращением диалектического принципа и по существу представляет собой эклектизм» [18, с. 24].

2. Вторым направлением в отечественной психологии, обсуждаемым в работе В. С. Филатова, является физиология высшей нервной деятельности И. П. Павлова. В. С. Филатов отмечает, характеризуя «методологические ошибки школы академика Павлова»: «Несмотря на колоссальную ценность экспериментальных работ школы академика Павлова, блестяще вскрывающих механизмы высшей нервной деятельности, несмотря на то, что работы Павлова «действительно льют воду на колеса материализма», к сожалению, приходится констатировать ряд методологических ошибок, в которых с полной очевидностью обнаруживается грубый механицизм павловской школы, с одной стороны, и элементы идеализма (агностицизма), с другой стороны. Корень всех ошибок лежит в порочной методологической концепции академика Павлова. Укажем на главные ошибки: 1) Механистическая теория равновесия нервных процессов, совершающихся в мозгу, и организма со средой. 2) Узкий физиологизм, наряду с механистическими попытками подмены социальных закономерностей биологическими (сведение психических процессов к физиологическим). 3) Агностицизм, выражающийся в признании психики, как особого качества, в принципиальном отказе познания этого качества как материального процесса» [18, с. 29].

В полном соответствии с духом и традициями эпохи В. С. Филатовым выделяются *классовые корни* методологических ошибок. «Классовые корни методологических ошибок, перерастающих в крупнейшие политические ошибки ярко обнаруживают себя хотя бы в следующих высказываниях Павлова: «И если вы, – говорит он, обращаясь к студентам – к науке будете относиться как следует, если вы с ней познакомитесь основательно, тогда, несмотря на то, что вы коммунисты, «рабфаки» и т. д., тем не менее вы признаете, что марксизм и коммунизм, это вовсе не есть абсолютная истина, это – одна из теорий, в которой может быть часть правды, а может быть и нет правды. И вы на всю жизнь посмотрите со свободной точки зрения, а не с такой закабаленной» [18, с. 29]. Понятно, что такую свободу марксист В. С. Филатов не осудить не может вслед за марксистом Н. И. Бухариным, по книге которого высказывания Павлова он цитирует, не называя фамилии «любимца партии» [3]. Примечательна и еще одна цитата из Павлова, которую возможно использовал М. А. Булгаков в «Собачьем сердце», приписав это высказывание профессору Преображенскому: «По теперешним газетам понятие о жизни едва ли можно [составить – Н. Б.], они слишком пристрастны, и я их не читаю» [18, с.29–30]. В. С. Филатов, конечно же не может принять и рассуждения Павлова, называя их «перлами», в частности о том, что наряду с рефлексом свободы существует и рефлекс рабства [18, с.30].

3. Школа академика Бехтерева. В. С. Филатов подчеркивает, что, согласно Бехтереву, «действительное, то есть естественно-научное изучение личности человека начинается только с введением в эту область вполне объективного метода, который и дает обоснование рефлексологии человека, как науке об объективно-биологическом изучении человеческой личности в ее социальном окружении» [18, с. 31]. В. С. Филатов утверждает, что «отвергая теорию психофизического параллелизма и гипотезу взаимодействия, как теории, пытающиеся определить взаимоотношения между духовным и физическим миром, Бехтерев противопоставляет им свою энергетическую точку зрения. По Бехтереву, энергия является основой всех психических процессов и так называемые психические процессы высших животных, по Бехтереву, суть процессы мозговой деятельности, то есть проявления той же энергии. Здесь

следует особенно отметить то обстоятельство, что, вводя понятие энергии, Бехтерев противопоставляет энергию материи и вообще, Бехтерев выступает как панэнергетик, что видно из его следующих слов: «И когда мы доводим самоанализ до конца, то мы должны узнать одну основную и первичную основу всего сущего, которую мы обозначаем именем энергии. Таким образом, здесь совершенно ясна энергетическая позиция Бехтерева, с попытками сведения материи к энергии» [18, с. 32].

В. С. Филатов заключает: «укажу на основную ошибку бехтеревской школы, которая совпадает с основной методологической ошибкой школы академика Павлова. В основе методологических позиций академика Бехтерева лежит, как мы уже указывали, философский энергетизм, отсюда и большинство ошибочных механистических (а также и идеалистических) установок, как в методологических, так и экспериментальных работах школы академика Бехтерева» [18, с. 32].

4. Биопсихологическая школа или сравнительная психология. Критикуя методологию этой школы, В. С. Филатов подробно останавливается на анализе работ В. А. Вагнера и В. М. Боровского.

Рассматривая взгляды В. А. Вагнера, В. С. Филатов критикует биопсихолога за витализм, приписывая его влиянию Ламарка: «Как известно, Вагнер, являясь биологом-эволюционистом, в вопросах эволюционного учения стоит на точке зрения Ламарка, а не Дарвина. Это обстоятельство, может быть, лишний раз дает повод к обвинению Вагнера в витализме. Ламарк придавал огромное значение психологическому фактору в истории развития человечества, и в этом отношении Дарвин, отводящий исключительное место отбору и среде, очень сильно поколебал теорию Ламарка. По мнению Ламарка, а за ним и Вагнера, вопреки Дарвину, в эволюции психики большую роль играет среда. А не морфологическая структура организма, как это предполагал Дарвин. Отсюда. По мнению Вагнера, следует и то, что, поскольку появляется психика, постольку она, изменяясь в процессе эволюции под воздействием окружающей среды, в свою очередь, еще большее значение имеет в изменении самой среды и выступает как начало, доминирующее и организующее» [18, с. 36].

«С точки зрения Боровского, – пишет В. С. Филатов – сравнительная психология изучает поведение человека и животных как в развитии, так и в сравнении. Поведение определяется как “сумма взаимоотношений между стимулами и реакциями”». Это определение сразу характеризует те основные механистические установки, на которых Боровский стоит и из которых исходит при разрешении проблем сравнительной психологии. Боровский в противоположность Вагнеру, полностью солидаризируется с поведенчеством Уотсона и реактологическим и рефлексологическим направлением в психологии» [18, с. 36]. на основе изучения поведения человека и животных Боровский приходит к отрицанию инстинктов и считает, что все поведение сводится к навыкам, их развитию, упражнениям по типу «проб и ошибок». «Во всем этом мы видим ту механистическую концепцию, из которой исходят рефлексологи и поведенцы. Эта механистичность ярко проявляется и в трактовке вопросов поведения человека и его взаимоотношений с окружающей средой. Вся сознательная деятельность человека сводится к нарушению и восстановлению равновесия (механистическая теория равновесия)» [18, с. 37].

Механистичность проявляется и в том, что по Боровскому, изучение поведения человека должно быть основано на исследовании первичных форм поведения у животных.

Подведем некоторые итоги. Как уже неоднократно указывалось, работа В. С. Филатова представляет собой текст, который ярко характеризует эпоху начала тридцатых годов минувшего столетия, когда научные дискуссии не могли разворачиваться только в научной плоскости, неизбежно сопровождались идеологическими, политическими и классовыми оценками подходов оппонентов. Большой популярностью пользовалось «навешивание ярлыков», которое во многих случаях компенсировало дефицит научной аргументации. Естественно, не свободна от этого и работа В. С. Филатова, которую мы широко цитировали в настоящей статье.

Необходимо отметить, что в работе В. С. Филатова рассматриваются и подвергаются методологической и «классовой» (идеологической) критике исключительно подходы, в которых марксистская психология рассматривается как наука о поведении. на первый взгляд это представляется совершенно удивительным. Однако приведем свидетельство современника. А. В. Веденов в статье, опубликованной в 1932 году, пишет: «В советской психологии за последнее время было широко распространено понимание предмета психологии как науки о поведении. В этом понимании предмета советские психологи видели освобождение от буржуазного идеализма и метафизики души. Поведение, как предмет психологии, рассматривалось как последнее откровение материалистической науки. И сейчас еще, после разоблачения как рефлексологической, так и реактологической школ советской психологии, многие психологи, которые признают рефлексологическое и реактологическое направления, как направления механистические, тесно смыкающиеся с идеализмом, все же не могут отказаться от понимания психологии, как науки о поведении. Так преподается психология еще в большинстве вузов Советского союза, так говорится о предмете психологии в большинстве опубликованных в последнее время статей. Таким

образом, понимание психологии как науки о поведении является сейчас наиболее распространенным во всей советской психологии» [4, с. 43].

Действительно, другие точки зрения, которые существовали уже к тому времени в советской психологии (Л. С. Выготский, М. Я. Басов и др.), как представляется, не были широко известны и, главное, не были представлены в виде, пригодном для того, чтобы использоваться в качестве основы для построения курса марксистской психологии в педагогическом вузе. Это объясняет, почему критиковались именно поведенческие подходы. Отметим также, что критика подходов, связанных с рассмотрением в качестве предмета психологии поведения, существенно облегчалась результатами прошедших на рубеже 1920-х – 1930-х гг. дискуссий, в которых были вскрыты основные недостатки реактологии и рефлексологии.

В данной статье вследствие ограниченности ее объема нет возможности дать анализ позитивных решений, предпринятых В. С. Филатовым в плане представления содержания курса марксистской психологии. Такого рода анализ представляет собой задачу отдельной публикации. Работа В. С. Филатова была опубликована в 1933 году. В 1934 году вышла из печати известная методологическая статья С.Л.Рубинштейна [Рубинштейн, 1973], а годом позже полноценный учебник психологии, написанный действительно с марксистских позиций [Рубинштейн, 1935]. Таким образом, ситуация существенно изменилась: стадия поисков методологических оснований марксистской психологии сменилась новой – формирование марксистской психологии на базе платформы, сформулированной С. Л. Рубинштейном, ядром которой явился принцип единства сознания и деятельности. Это был целиком основанный на марксизме подход, причем основанием для него послужили идеи Маркса, сформулированные в «Экономическо-философских рукописях 1844 года». Работы раннего Маркса *впервые* были опубликованы в Москве в 1927 году. Этот появившийся *новый текст* позволил использовать положения теории раннего Маркса для построения *новой психологии*. С. Л. Рубинштейн, как мы только что зафиксировали, находит основу для перестройки психологии в марксовых «Экономическо-философских рукописях 1844 года». Рубинштейн обнаруживает у Маркса основания для решения таких узловых вопросов, как *предмет психологии* (сознание в его отношении с деятельностью), проблема *развития* и проблема *личности*. В 1935 году появились «Основы психологии» С. Л. Рубинштейна [Рубинштейн, 1935], который можно по праву считать первым полноценным изложением системы психологии с марксистских позиций. Эти события, как было отмечено выше, ознаменовали начало нового этапа развития советской психологии. Тем не менее, анализ текстов, подготовленных в начале 1930-х гг., в частности, курса лекций по психологии В. С. Филатова, представляется полезным, так как вносит дополнительные важные штрихи, помогая объемно представить развитие психологической науки в СССР, в том числе и в провинции, где также работали психологи и осуществляли задачи обучения психологии будущих учителей, опираясь на методологические решения, которые в те непростые для развития психологической науки годы, вынуждены были принимать самостоятельно.

Литература

1. Ананьев Б. Г. О некоторых вопросах марксистско-ленинской реконструкции психологии // Психология, 1931. Т. IV. Вып. 3–4. С. 325–344.
2. Братусь Б. С. Русская, советская, российская психология: Конспективное рассмотрение. Москва: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. 88 с.
3. Бухарин Н. Атака. Сборник теоретических статей. Москва: ГИЗ, 1924. VIII, 303 с.
4. Веденов А. В. К вопросу о предмете психологии // Психология, №3, 1932, с. 38–58.
5. Добрынин Н. Ф. Введение в психологию. Москва – Ленинград: Государственное издательство, 1929. 340 с.
6. Ждан А. Н. Общий очерк истории психологии в России // Российская психология: Антология / авт.-сост. А. Н. Ждан. Москва, 2009. С. 3–26.
7. Корнилов К. Н. Учебник психологии, изложенной с точки зрения диалектического материализма / проф. К. Корнилов. Ленинград: Гос. изд-во, 1926. 164 с.
8. Ленин В. И. Что такое «друзья народа» и как они воюют против социал-демократов? (Ответ на статьи «Русского Богатства» против марксистов) // Полное собрание сочинений. 5-е издание. Том 1. Москва: Издательство политической литературы, 1967, С. 125–346
9. Мазилев В. А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998. 356 с.
10. Мазилев В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.
11. Мазилев В. А. Профессор В. С. Филатов как основатель ярославской психологической школы // Ярославский педагогический вестник, 2015. №5. С. 159-171

12. Мазиллов В. А. Ярославская психологическая школа: замысел создания, возникновение, развитие // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 2. Москва: АСОУ, 2018. С. 450–465.
13. Мазиллов В. А. В. С. Филатов и создание ярославской психологической школы // История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций. Материалы Всероссийской конференции по истории психологии «VI Московские встречи» / отв. ред. А.Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н.Олейник. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016, С. 449-457
14. Мазиллов В. А, Костригин А. А. Филатов Василий Степанович: данные биографии #1 // История российской психологии в лицах: Дайджест. – 2016. №4. С. 20–34.
15. Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса // Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. С. 19–46.
16. Рубинштейн С. Л. Основы психологии. Москва: Гос. уч.-пед. изд.-во, 1935. 496 с.
17. Смирнов А. А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. Москва: Педагогика, 1975. 352 с.
18. Филатов В. С., Александров Н. М. Психология (Конспект лекций). Ставрополь-на-Кубани, 1933. 106 с.

80 лет добра и света: Знаете, каким он парнем был!

(К юбилею профессора Н. П. Фетискина)

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



(02.01.1942 г. – 24.11.2017 г.)

Аннотация. Статья посвящена юбилею известного отечественного ученого-психолога Н. П. Фетискина. Анализируется жизненный путь ученого, основные работы, выполненные Н. П. Фетискиным на протяжении его научной карьеры. Содержится попытка создания психологического портрета ученого и человека.

Ключевые слова: психология, наука, Н. П. Фетискин

2 января мы ездили в Кострому на юбилей профессора Николая Петровича Фетискина, нашего близкого друга, с которым вместе прожили долгую и прекрасную жизнь в общении, совместных научных и издательских проектах, организации множества симпозиумов и конгрессов. Шел красивый пушистый снег, и мы вспоминали, как ездили неизменно несколько десятилетий каждый год по этой дороге на его день рождения 2 января сразу после праздника Нового года. Как всегда шутил Николай Петрович: два в одном... Николай Петрович любил праздники, любил организовать праздник для друзей. И все воспоминания были самыми теплыми и душевными. Это был первый юбилей Н. П. Фетискина в его отсутствие, после его ухода из жизни.

Нам уже приходилось писать о Николае Петровиче [4, 5], но напомним основные вехи его жизненного пути. Николай Петрович родился в селе Савинские Карпели Тамбовской области. Родители Николая Петровича – крестьяне, хотя отец его служил в ВЧК у Ф. Дзержинского, а затем был участником трех войн. Как у многих детей военных лет, дата рождения покрыта завесой неопределенности — родители порой по своему усмотрению «делали» своих детей или моложе, или старше... Похоже, что родители Николая Петровича сделать сына помладше – шли трудные дни великой войны... Как бы то ни было, в паспорте отсчет жизненного времени зафиксирован со 2-го января 1942 года. После окончания семилетки продолжил школьное образование на Урале – в Магнитогорске. Его юность состояла из обучения в средней школе и профессионально-техническом училище, а затем учебы в институте и работы на Магнитогорском металлургическом комбинате, знаменитой Магнитке. Перед призывом в погранвой-

ска, в 1961 году, за его плечами уже были два законченных курса физико-математического факультета МГПИ и третий разряд слесаря по ремонту промышленного оборудования.

Три года службы в суровых краях Даурии, известной по «долине смерти» – месте расстрела Колчаком трех тысяч красноармейцев – заставили Николая Петровича переориентировать свою дальнейшую жизнь. Несмотря на склонность к медицине и математике, он все же остановил свой выбор на педагогической профессии, став с 1964 года студентом Хабаровского пединститута. Со второго курса стал Ленинским стипендиатом и продержался в этом статусе до последнего студенческого звонка. После окончания вуза и получения диплома с отличием в 1969 году поступил в очную аспирантуру Ленинградского пединститута. Его научным руководителем был известный ученый – профессор Е. П. Ильин. Обучение в аспирантуре также не обошлось без сочетания противоположностей – Николай Петрович начал изучать психологию на вечернем факультете психологии ЛГУ, а выходные дни посвящались экспериментальной психологии. В тот период под руководством Е. П. Ильина стала впервые создаваться новая отрасль психологии – практическая акмеология. Николай Петрович был одним из активных исследователей этого направления, самому Николаю Петровичу довелось обследовать широко известных артистов цирка (И. Кио, О. Попова), спортсменов (Ульяну Семенову) и большое количество артистов Ленинградского балета. Продолжением этого были исследования на ВАЗе (г. Тольятти) и Дмитровском автодроме (Московская область).

В 1973 году Николай Петрович успешно защитил кандидатскую диссертацию по психофизиологии труда в Тартусском госуниверситете [12], профессиональная деятельность началась с 1973 года в Хабаровском пединституте на кафедре зоологии. Молодой кандидат биологических наук Николай Петрович Фетискин проводил лекционные и лабораторно-практические занятия по всем дисциплинам физиологического цикла, совмещая их с ассистентской работой на кафедре нормальной физиологии Хабаровского пединститута, возглавляемой профессором П. Ф. Коноваловым.

Николай Петрович Фетискин, как уже отмечалось, окончил Хабаровский государственный педагогический институт и, немного позднее, факультет практической психологии Ленинградского государственного университета.

В 1975 Н. П. Фетискин приехал в Ярославль, где в Ярославском государственном университете проработал до 1979 года. Эти годы работы на психологическом факультете Ярославского государственного университета были важными для становления ученого. С 1975 года знакомы с Н. П. Фетискиным авторы настоящих строк. В Ярославском университете Н. П. Фетискин работал на кафедре психологии, которой руководил замечательный ученый-психолог и педагог Николай Павлович Ерастов. Ярославская школа психологии, которая складывалась тогда в университете, была представлена именами Н. П. Ерастова, В. Д. Шадрикова, М. С. Роговина, Ю. К. Корнилова. Фирменным знаком психологии в Ярославле было стремление использовать психологическое знание для решения практических задач.

На факультете было много хоздоговорных работ, в которых преподаватели активно участвовали, поэтому сотрудники просто вынуждены были не просто создавать «абстрактные модели», а как минимум, соотносить их с практикой. на кафедре тогда разрабатывалась теория структурно-психологического анализа деятельности (СПАД), разработанная Н. П. Ерастовым, – концепция во многом недооцененная, полностью ориентированная на решение практико-психологических задач, возникающих в жизни.

Выпускник психологической аспирантуры из Северной Пальмиры Н. П. Фетискин, молодой кандидат биологических наук, в Ярославле постигал тонкости применения теоретического знания к «практике»: производственной, педагогической, организационной деятельности. Мы думаем, что именно это обстоятельство впоследствии сослужило добрую службу Н. П. Фетискину: он оказался единомышленником и достойным продолжателем дела другого прекрасного психолога – Льва Ильича Уманского.

Нам уже приходилось писать о том, что главной проблемой, над которой всю жизнь работал Л. И. Уманский, – проблема соотношения «науки» и «жизни». Проблема, которая вечна. Она встает в полный рост перед каждым поколением психологов. И для того, кто, с одной стороны, имеет серьезную научную подготовку, а, с другой, хочет не отрываться от жизни, возникают серьезные проблемы.

Николай Петрович свой выбор сделал еще в Ярославле. И занимался только такой психологией, которая была и «научной» и «жизненной» одновременно. «Игра в бисер», построение отвлеченных моделей и концепций, сколь бы красивы и притягательны они ни были, Фетискина не привлекали. Он стал приверженцем практической психологии, психологии, имеющей непременно «выход» в какую-либо деятельность, сохраняя верность и передавая эстафету своим аспирантам и соискателям.

Но вернемся к ярославскому периоду. Он читал курсы личности и индивидуальности, пытаясь охватить проблему во всей ее необъятности. Нельзя сказать, что всегда его понимали: сложные темы требовали сложного языка. Темперамент (и физический и научный) требовал всего и сразу. Факультет

тетский фольклор это отметил: в песне, посвященной Н. П. Фетискину, были строки – «и ни слова он не скажет в простоте, что ни фраза его – квинтэссенция, он купается в словесной красоте...» и здесь можно увидеть черту, характеризующую научный темперамент Н. П. Фетискина: погоня за ускользающей целостностью. Тексты Фетискина иногда трудно читать, стилистически они не всегда совершенны, но в них всегда видно биение, движение мысли. Пульс живой мысли: успеть, попытаться ухватить, пока она еще «в руках». Не случайно этимологически «понимать» происходит от «ловить». В. В. Набоков когда-то сказал: мы мыслим не словами, но тенями слов. Оттого слово иногда бывает неточно. Но мы несколько отвлеклись...

Характернейшее для Фетискина качество – целеустремленность и потрясающее трудолюбие. Видимо, эти качества позволили в молодости бывшему пограничнику-дальневосточнику стать ленинским стипендиатом. Старшее поколение еще помнит, как непросто это было. И все это при его взрывном, холерическом темпераменте. Кто скажет, что не бывает «чистых» типов темперамента, пусть посмотрит на Фетискина. Его научный руководитель Евгений Павлович Ильин, известный питерский психолог, вероятно, был в молодости большим шутником: поручить аспиранту-холерику заниматься проблемой монотонии!

Николай Петрович как-то на защите диссертации сказал, что для него было бы фантастически сложным испытанием пролежать десять минут не-подвижно. И вот ему выпало изучать монотонию. И он делал это монотонно, методично, с упорством «ленинского стипендиата», до тех пор, пока не узнал о монотонии все, что возможно. Он стал одним из тех (а такие специалисты в наш век – большая редкость), кто знает о своем предмете все (или почти все).

Что же – после защиты докторской диссертации он имел все возможности «почивать на лаврах», «стричь научные купоны». Но – темперамент берет свое. Исследования Фетискина идут в самых разных направлениях: социальная, педагогическая, организационная психология, педагогика высшей школы, юридическая психология [6, 7, 15, 16, 19-24, 26, 28, 29]. Мы воспринимаем это как стремление восполнить узкую направленность «монотонистических» исследований – занятия юридической психологией, психологией спорта, методологией психологической науки. Причем все, что делается Фетискиным, делается с огромным увлечением, он стремится «дойти до самой сути».

Главное качество Николая Петровича Фетискина – его открытость новому. В этом отношении, наверное, наиболее показательны его работы, относящиеся к циклу «Психологическое обеспечение инноваций» [31, 32], в которых воплотились его собственные личностные устремления. Широта его интересов поражает. Мы уже в девяностые годы перестали пытаться угадать тему диссертации его очередного аспиранта. Но каждый аспирант Фетискина получает от своего руководителя всестороннюю помощь специалиста. Нельзя не поразиться широтой и разнообразием интересов ученого. Аспиранты Фетискина – вот кому стоит позавидовать! к каждому он относился с полным вниманием, в проблемы каждого входил полностью, помогал всем, чем только мог.

В Костромском государственном университете имени Н. А. Некрасова Н. П. Фетискин заведует кафедрой психологии, кафедрой с прекрасными традициями, которые были заложены Л. И. Уманским. В 1995 г. присвоено ученое звание профессора по кафедре психологии. Фетискин достойный преемник: при его руководстве рост и качественные положительные изменения продолжают. Меняется все: от интерьеров помещений до содержания лекционных курсов. Так сказать, «инноватика в действии». Кафедра широко известна и авторитетна в психологических кругах. Регулярными стали научные и научно-практические конференции, проводимые кафедрой. Назовем только конференцию памяти Л. И. Уманского, конференцию, посвященную 25-летию кафедры психологии, конференцию, посвященную 90-летию А. Маслоу, симпозиумы по проблемам личности и общества, ставшие ежегодными и многое др. [31, 32, 25, 20, 18]. К этому нужно добавить, что Николай Петрович являлся одним из организаторов многих крупных Международных форумов в России и за рубежом. Он неизменный руководитель направлений на Международном конгрессе «Психология 21 столетия» (Ярославль, 1999-2017), Конференции «Интегративная психология: теория и метод» (Ярославль, 2001-2017). Сам Николай Петрович Фетискин является известным ученым, имеющим высокий авторитет. Большую научную, методическую и организационную работу он проводит в рамках Международной акмеологической академии, действительным членом которой он является. Его публикации по разным вопросам психологии широко известны научному сообществу [14-17, 1-3, 19-24].

Неизмерим профессиональный и человеческий багаж Николая Петровича. Он – один из подлинных и признанных корифеев психологии и педагогики, в последние годы поразивший энергией и масштабностью своих дел психологов России! на кафедре психологии КГУ им. Н. А. Некрасова работал с 1979 г., с 2001 г. возглавлял кафедру общей психологии Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова.

Научное становление Н. П. Фетискина связано с Ленинградской психологической школой (1969 – 1973), с именем Е. П. Ильина, Ярославской психологической школой (1975–1979) Н. П. Ерасова, с именами М. С. Роговина, В. Д. Шадрикова, Ю. К. Корнилова, а с 1979 года – с Костромской психологической школой Л. И. Уманского.

Как член президиума и вице-президент МАПН Н. П. Фетискин принимал активное участие в работе Международной академии психологических наук и Балтийской академии педагогических наук.

С 1997 года делегат и участник психологических съездов (Москва, Санкт-Петербург, Ростов-на-Дону, Ярославль, Казань), международных психологических конгрессов и симпозиумов (Москва, Казань, Уфа, Одесса, Ярославль, Иваново, Владимир и др.).

В 1997 году избран академиком Балтийской Академии психологических наук.

В 1999 году награжден знаком «Почетный работник высшего профессионального образования».

За крупные педагогические и психологические разработки Николай Петрович награжден грамотами ректората КГУ им. Н. А. Некрасова, Министра образования РФ, орденом Международной Академии Психологических наук «За заслуги в психологии» (2003 г.); в 2003 году удостоен именной премии имени А. Н. Лутошкина, медалью «За заслуги в науке» (2006), в 2005 году Указом Президента России Фетискину Николаю Петровичу присвоено звание «Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации», награжден орденом ЮНЕСКО «Творец эпохи» (2009).

В 2008 году Николай Петрович Фетискин стал победителем и лауреатом конкурса фонда развития отечественного образования на лучшую научную книгу «Психологическое сопровождение приоритетных национальных проектов: теория, опыт, перспективы» в номинации «Педагогика и психология».

В 2011 г. Фетискин Н.П. удостоен памятного знака и премии им. А. Н. Лутошкина.

Становление научной психологической школы Н. П. Фетискина началось с восстановления и открытия в 1993 году аспирантуры по социальной психологии, а затем докторантуры по психологии развития (акмеологии), педагогической психологии.

С 2002 по 2016 года являлся Председателем диссертационного совета ДМ.212.094.03 по защите кандидатских диссертаций по специальностям 19.00.13 – психология развития, акмеология (психологические науки), 19.00.05 – социальная психология (психологические науки), при Костромском государственном университете имени Н. А. Некрасова.

С 2000 года Николай Петрович руководитель докторантуры по специальностям 19.00.07 – педагогическая психология, 19.00.03 – психология труда, инженерная психология, эргономика.

Член диссертационных Советов: Д.212.002.02 при Ярославском государственном университете им. П. Г. Демидова и ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. Член Ученого Совета КГУ им. Н. А. Некрасова и Совета Института педагогики и психологии.

Н. П. Фетискин написал более 900 научных публикаций, в том числе научных монографий – 40 и более 50 научных и учебно-методических трудов.

В 2009 г. издано под грифом УМО в издательстве «Психотерапия» учебное пособие «Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп», объемом – 34,0 п.л., тираж издания 3000 экземпляров. Предлагаемое учебное пособие не имеет аналогов, так как оно включает в себя практически весь опыт исследовательской практики в отечественной социальной психологии. И на сегодняшний день этот учебник является наиболее цитируемой работой в РИНЦ.

Учебник «Психология и педагогика», изданный под редакцией известного автора учебников по педагогике П. И. Пидкасистого. В данном учебнике Н. П. Фетискин подготовил все разделы по психологии. Материал, представленный в учебнике, содержит современные достижения психологической науки и новые разделы, включенные в программу III поколения образовательных стандартов в России. Психологическая часть учебника отвечает всем требованиям, предъявляемым к современным учебным изданиям по информационной емкости, новизне и логической структурированности учебного материала.

В период с 1997 года по 2017 год Николаем Петровичем читались лекционные курсы «Психология», «Общая психология», «Возрастная психология», «Социальная психология», «Педагогическая психология», «Экспериментальная психология», «История психологии», а также проводились семинарские занятия по названным учебным курсам.

Были разработаны в 2001–2017 гг. следующие спецкурсы и спецсеминары: «Социально-психологическая компенсация монотонии в профессиональной деятельности», «Психология девиантного поведения: диагностика и методы профилактики», «Психология коллектива и малых групп», «Социально-психологическая диагностика личности и малых групп», «Психологические основы и диагностика

гендерных различий», «Психология аддиктивного поведения», «Психодиагностика», «Психология гендерной делинквентности», «Психодиагностика качества жизни в Российской ментальности», «Психология инновационной предпринимательской деятельности», «Психологическое сопровождение учебной деятельности», «Психология восприятия искусства», «Психология журналистики» и многие др.

В 2011 г. Н. П. Фетискин удостоен премии Лауреата Правительства Российской Федерации в области образования. В 2012 г. Н. П. Фетискин награжден: Федерация психологов образования номинация «Золотая Психея», «За вклад в психологическую науку»; юбилейной медалью УФСИН России по Владимирской области «20 лет психологической службе ФСИН России»; дипломом конкурса Международной Академии Психологических наук на звание «Лучший психолог России».

С 2015 года по 2017 год Николай Петрович Фетискин плодотворно работал и издал учебное пособие под грифом УМО «Психологические основы гендерных исследований».

Одно из удивительных качеств Николая Петровича Фетискина – способность «раздвигать» горизонты. Горизонты физического жизненного пространства на географической карте у него обозначились из Савинских Карпель Тамбовской области, Хабаровского края, Ленинграда, Ярославля, Костромы. Из этих жизненных «стоянок» простирались в разные географические точки горизонты роста, а затем и участия в конференциях, симпозиумах, конгрессах, съездах.

Николай Петрович свой выбор сделал, занимался только такой психологией, которая была и «научной» и «жизненной» одновременно. Он стал приверженцем практической психологии, психологии, имеющей непреходящий «выход» в какую-либо деятельность. Этому идеалу профессор Николай Петрович Фетискин следовал всю свою жизнь, передавая эстафету своим ученикам.

О трудолюбии, умении, обязательности и щедрости профессора Николая Петровича Фетискина буквально ходят легенды. Его верность учителям, предшественникам – удивительна! Его организаторский талант поразителен! Поэтому к нему, в Кострому, ехали и молодые, и пожилые психологи со всей России.

Главными профессиональными качествами Николая Петровича Фетискина были целеустремленность, честность, работоспособность, пылкость ума, креативность, чувство нового и умение преодолевать трудности.

А его главными человеческими качествами – жизнестойкость, оптимизм, порядочность, искренность, открытость, готовность помочь, умение дружить, бескорыстность.

И самое главное – он был добрым и светлым человеком, удивительно страстным и любящим жизнь, полностью вовлеченным в свое дело. Он был гениальным социальным психологом, умеющим поддерживать не только всех кто рядом, но и каждого, кто встречался с ним на жизненном пути. Он подходил быстро и открыто, говорил: «Здравствуй, брат», крепко обнимал, очень любил целоваться. Он всегда был полон особого драйва активности, умел жить в моменте и праздновал жизнь. И на этом пиру всегда собирал вокруг себя людей.

И когда мы отмечали в университетском пансионате его 80-летие позавчера, было много людей за столом – его учеников и друзей из разных мест России. Стол ломился от разной и вкусной еды, и было много чудесного вина и напитков, и сказано было много прекрасных слов об Учителе, Друге, Ученом – добром и светлом человеке – Фетискине Николаеве Петровиче.

Литература

1. Козлов В. В., Мануйлов Г. М., Фетискин Н. П. Психология управления: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2011. 221 с.
2. Козлов В. В., Мануйлов Г. М., Фетискин Н. П. Психологическое управление в менеджменте. Саратов. Вузовское образование, 2014. 311 с.
3. Козлов В. В., Мазилев В. А., Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Издание второе, переработанное и дополненное. Москва: Институт психотерапии и клинической психологии, 2018. 720 с.
4. Козлов В. В., Мазилев В. А. Гимн психологу (несколько штрихов к портрету Н. П. Фетискина) // Человеческий фактор: Социальный психолог, 2017, выпуск №1 (33). С.194–197.
5. Мазилев В. А. Слово о Н. П. Фетискине (памяти ушедшего друга) // Методология и история психологии. Вып. 1, 2018. С. 233–243
6. Психология и педагогика: учебник для вузов / П. И. Пидкасистый, Б. З. Вульф, О. В. Давыдова [и др.]. 1-е изд. Москва: Издательство Юрайт, 2010. 714 с.
7. Психологические новообразования личности в эпоху социальных трансформаций / Костромской государственного университета им. Н. А. Некрасова. Кострома: Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова, 2015. 240 с.

8. Субетто А. И., Фетискин Н. П. Теория фундаментальных противоречий человека как методологическая основа синтеза интегративной или неклассической психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2: Предмет психологии / под ред. В. В. Новикова и др. Ярославль: МАПН, 2004. С. 292–301.
9. Субетто А. И., Фетискин Н. П. Ментальные архетипы качества жизни // Триединство здоровья нации, качества жизни и гармоничного общества как основа устойчивого развития России в XXI веке: мат-лы междунар. конгресса. Кострома, 12–14 сентября 2014 г. Кострома: КГУ, 2014. С. 71–76.
10. Субетто А. И., Фетискин Н. П. Манифест воинствующего невежества монетарного «неокочевника» и «ответ» на него истории XXI века // Общество. Среда. Развитие. №2 (35), 2015. С. 104–112.
11. Субетто А. И., Фетискин Н. П. Миссия образования в XXI веке в контексте императива выживаемости человечества. Санкт-Петербург: Астерион, 2015. 23 с.
12. Фетискин Н. П. Монотония в спортивной и производственной деятельности. Дисс... канд. биол. н. Тарту: Тартуский гос. ун-т, 1972.
13. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Институт психотерапии и клинической психологии, 2009. 488 с.
14. Фетискин Н. П., Козлов В. В. Трудные дети. Москва: Институт консультирования и системных решений, 2018. 544 с.
15. Фетискин Н. П. Психологические основы гендерных исследований. Кострома: Костромской государственный университет, 2017. – 548 с.
16. Фетискин Н. П. Эмоциональное обеспечение учебной и трудовой деятельности. Кострома: КГПИ, 1990. 108 с.
17. Фетискин Н. П. Системное исследование монотонии в профессиональной деятельности. Дисс ... докт. психол. н. Санкт-Петербург: СПбГУ, 1993.
18. Фетискин Н. П. (ред.) Талант организатора науки и воспитания: о жизни и деятельности основателя отечественной теории и практики организаторских способностей и социально-психологических школ в Курске и Костроме – Л. И. Уманского. Москва; Кострома: ИП РАН; КГУ; Московский институт инновационных технологий, 2001.
19. Фетискин Н. П. Психология аддиктивного поведения. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2005. 272 с.
20. Фетискин Н. П. (ред.). Костромская психологическая школа Льва Ильича Уманского: Традиции. Новые исследования. Перспективы. Кострома: КГУ, 2011.
21. Фетискин Н. П. Психодиагностика детско-родительских девиаций: практикум. Москва–Кострома: КГУ, 2012.
22. Фетискин Н. П. Психология гендерных различий. Москва: Форум; Инфра-М, 2014. 254 с.
23. Фетискин Н. П. Практическая девиантология. Москва: Форум; Инфра-М: 2015. 272 с.
24. Фетискин Н. П. Психология воспитания стрессосовладающего поведения. Москва: Инфра-М, Форум, 2015. 239 с.
25. Фетискин Н. П. (ред.) Новая парадигма организационного управления в условиях вызовов XXI века (к 95-летию Л. И. Уманского): в 2 т. Т. 1. Кострома: КГУ, 2016.
26. Фетискин Н. П. Представления о стратегиях жизни и самореализации обычного студента // Ярославский психологический вестник. №3 (39). 2017. С. 64–72.
27. Фетискин Н. П., Бредихин Г. А., Кондрат Е. Н. Коммуникативная стрессогенность деятельности следователя. Москва; Кострома: КГУ, 2010. 220 с.
28. Фетискин Н. П., Журавлев А. Л. Методологические аспекты гендерной психологии // Гендерные ценности и самоактуализация личности и малых групп в XXI веке: мат-лы междунар. симпозиума: в 2 т. Т. 1. / отв. ред.: А. Л. Журавлев, Н. П. Фетискин. Москва: ИП РАН; Кострома: КГУ, 2004. С. 209–219.
29. Фетискин Н. П. и др. Социально-психологическая реабилитация социальных и соматических ограничений в детско-молодежных группах: методология, технологии, опыт. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011. 150 с.
30. Фетискин Н. П. (ред.) Психологическое сопровождение национальных проектов: ментальные барьеры и инновационные технологии развития общества в условиях социальной неопределенности: Материалы Международного конгресса Кострома – Москва, 2007.
31. Фетискин Н. П. (ред.) Психологическое обеспечение национальных проектов развития общества: опыт, инновационные технологии, ментальные барьеры: Материалы Второго международного психологического конгресса. Кострома–Москва, 2008.

Ранние этапы преподавания психологии в Ярославле: от идеалистического к материалистическому пониманию психологической науки

Ю. Н. Слепко, г. Ярославль, Российская Федерация

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда №22-28-00089, <https://rscf.ru/project/22-28-00089/>

Аннотация. Статья является откликом на опубликованную в настоящем номере Ярославского психологического вестника работу В. А. Мазилова «Методологические поиски в отечественной психологии в начале 1930-х гг.: взгляды на марксистскую психологию В. С. Филатова». Статья В. А. Мазилова посвящена методологическим идеям В. С. Филатова, представленным в опубликованном в 1933 г. конспекте лекций по психологии. В настоящем тексте характеризуются начальные этапы систематического преподавания общей психологии в Ярославском университете; обсуждается структура программы курса «Общая психология», подготовленная в 1920 г. С. А. Голованенко – преподавателем факультета общественных наук университета. Обсуждается результат методологических поисков в психологии в 30-х гг. XX в., представленный в виде нормативно утвержденной в 1938 г. программы по психологии для педвузов.

Ключевые слова: психология, история психологии, общая психология, С. А. Голованенко.

В настоящем выпуске Ярославского психологического вестника опубликована статья В. А. Мазилова «Методологические поиски в отечественной психологии в начале 1930-х гг.: взгляды на марксистскую психологию В. С. Филатова» [12]. В статье обсуждаются важные историко-психологические и методологические вопросы, связанные с особенностями развития отечественной психологии в период 30-х гг. прошлого века. С одной стороны, хорошо известно, что это был период активного развития психотехнической и педологической проблематики. Что еще более важно – в этот период закладываются основы так называемой советской психологии, теоретическая и методологическая база которой опиралась на философию диалектического материализма. С другой же стороны, как в отношении всей истории отечественной психологии, так и истории советской психологии по-прежнему остается значительное число белых пятен, не говоря уже о их систематическом описании.

Статья В. А. Мазилова проливает свет на малоизученный вопрос дискуссий по методологическому самоопределению советской психологии в 20–30 гг. прошлого века. Чтобы не лишать читателя возможности самому познакомиться с текстом обсуждаемой статьи, выделим ряд идей автора, знакомство с которыми позволяет лучше понять контекст заявленной нами темы.

Во-первых, В. А. Мазиллов справедливо обращает внимание на тот факт, что региональной истории психологии уделяется значительно меньше внимания, что обедняет историко-психологическое знание. В частности, автор пишет: «Для отечественной истории психологии характерен, в частности, *«столицецентризм»* (в сущности это разновидность «географического провинциализма», по Роберту Уотсону), в соответствии с которым наиболее важными и значимыми являются процессы, происходящие в столицах. Периферии при этом не уделяется должного внимания... Для понимания *общей картины* развития психологии в масштабах страны рассмотрения только столичных событий и публикаций может оказаться недостаточным. Кроме того, для отечественной истории психологии характерно рассмотрение взглядов и работ почти исключительно представителей “первого ряда” научного сообщества, что тоже несколько обедняет общую картину. Для истории психологии важно понимать *весь существующий диапазон взглядов* на те или иные проблемы в тот или иной момент времени» [12].

Актуальность высказанной идеи относится не только к событиям почти столетней давности, но и к более поздним процессам, связанным, например, с развитием психологии труда в нашей стране в 50–60 гг. (см., например, [6, 8, 14]).

Возвращаясь к тексту статьи В. А. Мазилова, обратим внимание, что автор обращается к обсуждению важнейшей проблемы отечественной психологии в 20–30 гг. – разработке так называемой

марксистской психологии и дискуссиям вокруг нее: «Психологи очень быстро поняли, что в психологии, которая относилась (согласно марксистским теориям) к “надстройке”, придется считаться с господствующей идеологией ... Первые попытки разработки марксистской психологии могут быть датированы уже 1921 годом (П. П. Блонский, К. Н. Корнилов)» [12]. Дискуссии вокруг разработки марксистской психологии и поиск основ новой психологии продолжались длительное время: «Можно констатировать, что в начале тридцатых годов проблема *создания марксистской психологии* и, в частности, *выбора философско-идеологической платформы*, на которой она будет строиться, никоим образом не была решена – дискуссии шли полным ходом» [12].

Как было сказано выше, в статье В. А. Мазилова затрагиваются важные с точки зрения методологии и истории отечественной психологии вопросы. Одной из причин этого является преимущественное обращение историков психологии к событиям и процессам, происходившим в крупных, столичных городах. Между тем методологические поиски носили и сугубо прикладной характер, так как требовалась организация преподавания психологии в вузах. Отсутствие общепринятых и распространенных по всей стране единых учебников психологии требовало от преподавателя создания собственной программы. В обсуждаемой статье В. А. Мазиллов как раз и обращается к тому, как вопрос с созданием учебников, учебных пособий и программ по психологии решался «на местах». С этой целью предметом анализа становится работа будущего основателя Ярославской психологической школы В. С. Филатова [20], которую он подготовил в 1933 г., будучи заместителем директора и доцентом кафедры педологии и психологии педагогического института в Ставрополе.

Целью настоящего текста не является подробное обсуждение методологической программы В. С. Филатова – В. А. Мазилловым проведен интересный и подробный ее анализ. Мы бы хотели акцентировать внимание на двух уже упоминавшихся выше моментах. Условно начавшиеся в 1921 г. попытки создания марксистской психологии происходили параллельно сохраняющим свою востребованность так называемым идеалистическим программам построения психологии. В отсутствие «новых» учебников преподавателям вузов приходилось самостоятельно на основе имеющейся литературы разрабатывать программы вузовских психологических курсов. В этой связи особый интерес для истории ярославской психологии представляет программа курса «Общая психология», разработанная в 1920 г. преподавателем факультета общественных наук Ярославского государственного университета С. А. Голованенко. Обращение к программе, к личности и работе С. А. Голованенко в Ярославле позволяет пролить свет на ранние этапы истории психологии на ярославской земле. Последнее, конечно, не отменяет того факта, что психология в Ярославле появилась значительно раньше, когда в Демидовском училище она преподавалась А.П. Аристовым, а в духовном училище – И. А. Кедровым [10, 11, 13]. Прежде кратко скажем о жизни и деятельности С. А. Голованенко.

Сергей Алексеевич Голованенко (1888–1938) выпускник Якутской духовной семинарии (1908), Московской Духовной академии (1912) и историко-филологического факультета Петроградского университета (1914). В 1914 г. по приказу обер-прокурора Синода назначен преподавателем Ярославской духовной семинарии. В 1916 г. был утвержден в звании учителя средних учебных заведений. Начиная с 1917 г. работает преподавателем философии и психологии в Ярославском педагогическом институте (1917–1919); в 1919–1921 гг. – в Ярославском институте народного образования, где занимает должность заведующего кафедрой истории научного мировоззрения (1919–1921); в 1919–1924 гг. – преподаватель факультета общественных наук Ярославского государственного университета (читает дисциплины «Введение в философию», «Новейшая философия», «Общая психология»). В 1922 г. назначен членом Ярославской комиссии по улучшению быта ученых. В период с 1924 по 1930 гг. – доцент кафедры лингвистики, кафедры русского языка Ярославского педагогического института (ЯПИ). Совмещает работу в ЯПИ с преподаванием в Ярославском Государственном музыкальном техникуме и Ярославском художественно-педагогическом техникуме (с 1927 г.). В связи с обследованием в 1929–1930 гг. ЯПИ комиссией Наркомпроса С. А. Голованенко попал в число так называемых «буржуазных» специалистов, социальное происхождение и мировоззрение которых расходилось с официальной идеологией [7]. По итогам работы комиссии в 1930 г. он был уволен из ЯПИ и перешел на работу профессором, руководителем кафедры языкознания Северного Краевого Педагогического института (в 1932 г. он стал Вологодским государственным педагогическим институтом), где проработал вплоть до 1937 г.

7 июня 1937 г. состоялся обыск у С.А. Голованенко, по итогам которого прошло заседание по разбору его научной и общественной деятельности [17]. 29 июня 1937 г. «газета “Красный Север” сообщила (29.06.1937) о группе “замаскировавшихся контрреволюционеров” в ВолПИ. Наиболее жесткая “критика” касалась профессора Голованенко. Его обвинили в пренебрежении к советской фразеологии (“сознательно не упоминал на лекциях слов товарищ, социалистический, коммунистический”) и в том, что он

не пользовался работами К. Маркса, Ф. Энгельса и товарища Сталина. Голованенко был арестован. Расстреляли его 5 марта 1938 г. в Архангельской обл.» [16, с. 563]...

С. А. Голованенко вел продуктивную научную и публикационную деятельность. Им опубликованы многочисленные статьи, отзывы и рецензии, посвященные истории и современному состоянию филологии (статьи о А. А. Фете, В. Я. Брюсове, А. Н. Майкове, Вл. Соловьеве, А. А. Дельвиге, Е. А. Боратынском, И. С. Аксакове, А. С. Хомякове, Н. П. Огареве, Ф. Н. Тютчеве, Я. П. Полонском, А. В. Веневитинове, Н. М. Языкове, С. А. Есенине, И. А. Бунине, Дж. Байроне, А. К. Толстом, М. Е. Салтыкове, Н. А. Клюеве, И. А. Гончарове, К. Фосслере, Н. А. Некрасове, К. Н. Батюшкове, А. С. Пушкине, Г. Р. Державине), философии (статьи о А. Шопенгауэре, А. А. Богданове, А. Бергсоне, Г. Когене, И. И. Лапшине, И. Г. Фихте, О. Шпенглере, И. Канте, Н. А. Бердяеве, Н. О. Лосском), богословия (статьи о Н. Ф. Федорове), психологии (статьи о Р. Мюллере-Фрейенфельсе, К. Юнге, В. Штерне, М. Л. Космане) [3; 4; 5 и мн.др.].

Возвращаясь к цели нашей статьи, напомним, что в период с 1919 по 1924 гг. С. А. Голованенко работает преподавателем факультета общественных наук Ярославского государственного университета. на факультете им читаются дисциплины «Введение в философию», «Новейшая философия» и «Общая психология». Как мы уже упоминали выше, в отсутствие утвержденных новых программ по психологии в 1920 г. С. А. Голованенко самостоятельно разрабатывает программу по курсу «Общая психология», включающую 4 раздела: раздел 1 – введение; раздел 2 – интеллектуальная жизнь личности, раздел 3 – эмоциональная жизнь личности и раздел 4 – воля и характер [1]. Содержание программы не столь объемное, поэтому приведем его полностью.

Раздел 1. Введение. А) Предмет психологии. Феноменальная и функциональная история в связи с краткой историей психологии. Методы психологии. Экспериментальный метод и его ценность. Б) Стихия и общая структура душевной жизни. Душевный мир. Сознание и его функции. Проблема бессознательного в современной психологии. Физическое и психическое. Материализм. Спиритуализм. Параллелизм. Попытки классификации душевной жизни. Современный волюнтаризм. Единство душевной жизни и проблема «я».

Раздел 2. Интеллектуальная жизнь личности. Происхождение и общие свойства ощущений. Экстенсивность ощущений (Штумпф). Интенсивность ощущений и психофизика (Бергсон). Эмоциональный тон ощущений (Циген). Классификация ощущений. Синестезия (Титченер). Зрение. Слух. Обоняние. Кожные ощущения. Кинестетические ощущения. Другие органические ощущения. Восприятия. Восприятия пространства и времени. Сложные восприятия. Психология восприятия и наблюдательность. Дефекты в ощущениях и восприятиях. Относительная польза и вред наблюдательности для интеллигентности (Мейман). Представления. Ассоциации. Законы ассоциации. Персеверация представлений. Память. Теория памяти по Бергсону. Функции памяти. Типы памяти. Память как эквивалент интеллигентности. Фантазия. Условия деятельности фантазии. Типы фантазии и типы представлений. Взгляд Меймана. Фантазия и мышление вообще. Творческое воображение по Рибо. Внимание и его функции. Объем, длительность и степень внимания. Типы внимания. Апперцепция. Типы апперцепции в современной психологии. Мышление. Мысль и язык. Мысли и представление. Понятие. Психология общих понятий. Суждение и его функции. Развитие суждений. Вера и суждение. Умозаключение и его психология. Типы мышления и интеллигентности (Мейман). Смысл познания.

Раздел 3. Эмоциональная жизнь личности. Природа чувства. Чувство и ощущение. Теория Джемса-Ланге. Теория Гербарта. Свойства чувствований. Взгляд Бергсона. Вопрос об эмоциональной памяти. Теория Рибо. Попытка классификации чувствований. Трехмерная теория чувствований Вундта. Интеллектуальные чувства. Этические и религиозные чувствования. Эстетические чувствования. Общие законы чувствований. Необходимость и свобода чувства. Значение чувствований в жизни личности.

Раздел 4. Воля и характер. Активность и воля. Теории воли. Воля и чувство (Лотце). Ступени развития и образования воли. Классификация волевых действий. Инстинкт свободы и его эволюция. Свобода воли. Обзор теорий. Теории Фулье и Бергсона. Понятие характера. Характер и темперамент. Вопрос об изменчивости характера. Личность и общество [1, л. 100-101].

К сожалению, мы не имеем возможности подробно познакомиться с расшифровкой каждого раздела, поэтому лишь кратко обобщим наше представление о содержании программы.

Во-первых, введение в «Общую психологию» подразумевает знакомство с хорошо известными современному преподавателю и студенту проблемами предмета психологии, ее историей, методами, понятиями сознания и бессознательного, соотношения физического и психического и др. Ориентируясь на рекомендованную С. А. Голованенко студентам литературу (Учебники психологии В. Иерузалема [9] и Э. Б. Титченера [19], а так же работу Э. Меймана Интеллигентность и воля [15]), можно предположить, что в определении предмета психологии С. А. Голованенко исходил из такого ее понимания, согласно которому «психология может быть определена, как наука о душевных процессах ... Душевный процесс –

это такой процесс, который находится в области нашего внутреннего опыта, – процесс, в возникновении и в ходе которого сами мы необходимо принимаем участие» [18, с. 3–4]. Дополнительно к определению предмета психологии Э. Титченером необходимо привести и позицию В. Иерузалема, согласно которой «психология есть наука о фактах и законах душевной жизни. Предмет психологии – сама душевная жизнь, наши воспоминания и мысли, наши убеждения и сомнения, наши радости и горести, наши желания и решения, словом, все душевные состояния и деятельности, переживаемые нами ежедневно и ежечасно ... мы называем процессы, протекающие в душевной жизни, психологическими явлениями, и они составляют предмет психологии» [9, с. 3].

Таким образом? в основе преподаваемого студентам курса «Общей психологии» лежало представление о душевных процессах, состояниях и явлениях, данных человеку непосредственно, и отличающихся от физических явлений внешнего мира.

Во-вторых, в соответствии с приведенным пониманием предмета психологии наибольший объем второго раздела курса (Интеллектуальная жизнь личности) посвящен познавательным процессам, прежде всего ощущениям. Так же студенты познакомились с психологией восприятия, памяти, внимания, мышления, воображения, интеллигентности и т. д.

В-третьих, знакомство с разделами программы, в том числе третьим (Эмоциональная жизнь личности) и четвертым (Воля и характер) позволяет заключить, что С. А. Голованенко хорошо ориентировался в многообразии подходов современной ему зарубежной психологии (немецкой, английской, американской) и не ограничивался определенным во введении титченеровским подходом. Также нельзя не обратить внимание на отсутствие в структуре курса и списке рекомендованной литературы отечественных авторов. Вряд ли это случайно, так как, например, выпускники недавно закрытого Ярославского учительского института для сдачи экзамена по педагогике на звание учителя и учительницы высшего начального училища должны были знакомиться с работами Г. И. Челпанова, А. П. Нечаева, П. А. Соколова и др.

Так или иначе, но необходимо заключить, что предложенная С. А. Голованенко программа курса «Общей психологии» отражает не только хорошее знакомство автора с зарубежной психологией, но и его стремление познакомить с новинками психологической науки студентов университета. По всей видимости, по причине только начавшихся дискуссий по проблеме создания новой – марксистской психологии у преподавателя вуза ничего другого не оставалось.

Переходя к заключению, вернемся еще раз к тексту статьи В. А. Мазилова и напомним, что «в начале тридцатых годов проблема *создания марксистской психологии и, в частности, выбора философско-идеологической платформы*, на которой она будет строиться, никоим образом не была решена – дискуссии шли полным ходом» [12]. Лишь к середине 30-х годов ситуация начала исправляться. Это было связано с тем, что «в 1934 году вышла из печати известная методологическая статья С. Л. Рубинштейна, а годом позже полноценный учебник психологии, написанный действительно с марксистских позиций. Таким образом, ситуация существенно изменилась: стадия поисков методологических оснований марксистской психологии сменилась новой – формирование марксистской психологии на базе платформы, сформулированной С. Л. Рубинштейном, ядром которой явился принцип единства сознания и деятельности ... С. Л. Рубинштейн ... находит основу для перестройки психологии в марксовых «Экономическо-философских рукописях 1844 года». Рубинштейн обнаруживает у Маркса основания для решения таких узловых вопросов, как *предмет психологии* (сознание в его отношении с деятельностью), проблема *развития* и проблема *личности*. В 1935 году появились «Основы психологии» С. Л. Рубинштейна, которые можно по праву считать первым полноценным изложением системы психологии с марксистских позиций. Эти события, как было отмечено выше, ознаменовали начало нового этапа развития советской психологии» [12].

Завершение описываемых в статье В. А. Мазилова методологических поисков отразилось и на преподавании вузовского курса психологии. В 1938 г. была опубликована утвержденная Всесоюзным Комитетом по делам Высшей Школы при СНК СССР программа по психологии для педвузов. Предмет психологии в ней рассматривался уже с позиций философии диалектического материализма, психика определялась в свете ленинской теории отражения как свойство особым образом организованной материи [2, л. 77]. Начался действительно новый этап развития отечественной психологии.

Литература

1. ГКУ ЯО ГАЯО. Фонд №Р-51. Ярославский государственный университет Народного комиссариата просвещения РСФСР, г. Ярославль, Ярославская губерния. 21.01.1919-08.08.1924. Опись №1. Дело №39. Листы 100–101.

2. ГКУ ЯО ГАЯО. Фонд №2257. Ярославский ордена Трудового Красного Знамени государственный педагогический институт им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Ярославская область. 01.10.1924. Опись №5. Дело №485. Листы 77–85.
3. Голованенко С. А. Рецензия на книгу Бердяева Н. Смысл творчества: Опыт оправдания человека. Москва, 1916 // Богословский вестник. 1916. Т. 2. №9. С. 167-172. URL: <https://bogoslov.ru/bv/177543>.
4. Голованенко С. А. Рецензия на книгу Когена Г. Эстетика чистого чувства: (System der Philosophie, Dritter Theil. Aestetik des reinen Gefühls von H. Cohen. Zwei Bände. Berlin, 1912) // Богословский вестник, 1916. Т. 1. №2. С. 355–367. URL: <https://bogoslov.ru/bv/177222>.
5. Голованенко С. А. Рецензия на книгу Лосского Н.П. Интуитивная философия Бергсона. Москва: «Путь», 1914 // Богословский вестник, 1914. Том 1. №1. С. 181-184. URL: <https://bogoslov.ru/bv/175876>.
6. Грачев А. А. Прикладная социальная психология в деятельности психологической службы промышленного предприятия советского периода (на примере социально-психологической службы производственного объединения «Курганприбор») // Институт психологии Российской Академии Наук. Социальная и экономическая психология, 2016. Т. 1. №3. С. 122-143. URL: soc-econom-psychology.ru/cntnt/bloks/dop-menu/archive/g16/t1-3/s16-3-07.html.
7. Ермаков А. М. Разгром преподавательских кадров Ярославского пединститута в начале 1930-х гг. и его последствия // Ярославский педагогический вестник, 2001. №3–4. С. 135–143.
8. Жалагина Т. А., Короткина Е. Д. Психология управления в тверском регионе: становление, развитие, перспективы // Институт психологии Российской Академии Наук. Организационная психология и психология труда, 2017. Т. 2. №4. С. 61–81. URL: work-org-psychology.ru/engine/documents/document269.pdf.
9. Иерусалем В. Учебник психологии: пер. с 4-го нем. изд. / Под ред. и с предисл. Д. В. Викторова. 2-е изд. Москва: Московское Книгоиздательство, 1914. 305 с.
10. Кедров И. А. Курс психологии. Иваново: Издательство «Роща», 2018. 380 с.
11. Мазилев В. А. Иван Андреевич Кедров: первый труд, изданный на Ярославской земле / в кн.: Кедров И. А. Курс психологии. Иваново: Издательство «Роща», 2018. 380 с. С. 10–22.
12. Мазилев В. А. Методологические поиски в отечественной психологии в начале 1930-х гг.: взгляды на марксистскую психологию В. С. Филатова // Ярославский психологический вестник. 2022.
13. Мазилев В. А. Психология на ярославской земле: первые шаги и становление // Факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. К 50-летию юбилею факультета психологии / отв. редактор А. А. Карпов. Ярославль: Филигрань, 2020. 376 с. С. 52–86.
14. Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Психология труда, трудового обучения и воспитания в Ярославской психологической школе: ранние этапы // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология, 2021. Т. 6. №4(24). С. 240–276. URL: https://doi.org/10.38098/ipran.sep_2021_24_4_11.
15. Мейман Э. Интеллигентность и воля: Учение об одаренности и характере на психологической основе / под ред. и с предисл. Н. Е. Румянцев. Москва: Задруга, 1917. 338 с.
16. Пребывает вечно: Письма П. А. Флоренского, Р. Н. Литвинова, Н. Я. Брянцева и А. Ф. Вангенгейма из Соловецкого лагеря особого назначения. В 4 т. Т. 2 / авт.-сост. П. В. Флоренский. Москва: Международный Центр Рерихов; Мастер-Банк, 2012. 612 с. URL: <http://solovki-monastyr.ru/library/607/>
17. Российская государственная библиотека. Отдел рукописей. Фонд №582. Голованенко Сергей Алексеевич. Документы 1892-1937 г. Ед.хр. 137. Листов 2500. URL: <https://viewer.rusneb.ru/ru/rl01004864781?page=1&rotate=0&theme=white>.
18. Титченер Э. Б. Очерки психологии / перевод со 2-го англ. изд-я М. Чепинской. Санкт-Петербург: Типография высочайше утвержденного Товарищества «Общественная польза», 1898. 286 с.
19. Титченер Э. Б. Учебник психологии: Университетский курс / пер. с англ. и предисл. прив.-доц. А. П. Болтунова. Ч. 1-2. М.: Мир, 1914. Ч. 1. 264 с.
20. Филатов В. С., Александров Н. М. Психология (конспект лекций). Ставрополь-на-Кубани: Типография «Пролетарий», 1933. 106 с.

Основные итоги межрегионального круглого стола на тему: «Кризис образования и образовательные кризисы: мифы и реальность»

Межрегиональный круглый стол с международным участием «Кризис образования и образовательные кризисы: мифы и реальность» был организован Институтом психологии и педагогики, кафедрой педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского и проведен 25 февраля 2021 г. Организаторы круглого стола в качестве цели научной дискуссии определили необходимость конкретизации понятий «кризис образования» и «образовательные кризисы» с учетом специфики современных условий образования.

Состав организационного комитета: *Шадриков Владимир Дмитриевич*, академик РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и экспериментальной психологии департамента психологии ФСН, научный руководитель научно-учебной лаборатории психологии способностей департамента психологии ФСН, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (*эксперт*); *Карпов Анатолий Викторович*, д. пс. н., профессор, член-корреспондент РАО, декан факультета психологии, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова; *Белкина Вера Валентиновна*, кандидат педагогических наук, декан факультета социального управления, доцент кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К. Д. Ушинского; *Нижегородцева Надежда Викторовна*, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского (*председатель*); *Тарханова Ирина Юрьевна*, доктор педагогических наук, доцент, директор Института педагогики и психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского; *Ходырев Александр Михайлович*, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научной работе ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, заведующий кафедрой теории и истории педагогики ЯГПУ им. К. Д. Ушинского; *Ледовская Татьяна Витальевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского; *Жукова Татьяна Вячеславовна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, (*координатор*).

В дискуссии приняли участие научные и педагогические работники ВО, преподаватели СПО и основной школы, психологи образования, студенты, магистранты и аспиранты, представители регионов Российской Федерации (Волгоград, Кострома, Коряжма, Красноярск, Москва, Рыбинск, Ставрополь, Ярославль) и Республики Беларусь (Минск).

В ходе дискуссии обсуждались темы, актуальные для понимания специфики современного образования:

- Кризис образования: миф или реальность (модератор – Нижегородцева Н. В.).
- Психологические особенности развития субъектов образования в современных условиях (модератор – Карпов А. В.),
- Личностные кризисы в образовании (модератор – Ледовская Т. В.).
- Нормативные кризисы учебной деятельности (модератор – Жукова Т. В.).

В ходе обсуждения первой темы «Кризис образования: миф или реальность» (модератор – Н. В. Нижегородцева) на основе анализа критериев нормативных кризисов сделан вывод о том, что современное состояние образования не соответствует в полной мере понятию «кризис», а является отражением динамичного развития всех сфер общества. Преодоление негативных явлений, которые обозначаются как «кризис образования» возможно на основе оперативного анализа и прогноза современных тенденций в мировом сообществе и применения новых образовательных технологий. В отношении субъектов образования (обучающихся и педагогов) проявляются образовательные кризисы, которые носят нормативный характер и обусловлены закономерностями развития психики. Назначение образовательных кризисов – перестройка механизмов механической психической деятельности, появление новообразований (*Н. В. Нижегородцева*). Стремительные изменения всех сфер жизни общества носят глобальный характер и обуславливают инновации в сфере современного образования. Это приводит к изменениям сущности и функций образования как социального института. Участники дискуссии высказали озабоченность снижением воспитательной функции образования и роли педагога в нравственном развитии

молодого поколения и формировании общечеловеческих ценностей (*В. Д. Шадриков*). В ходе дискуссии обсуждалась проблема соответствия результатов профессионального образования и запросов рынка труда (*А. В. Невзорова*).

Вторая тема «*Психологические особенности развития субъектов образования в современных условиях*» (модератор – *А. В. Карпов*) вызвала активный интерес у участников дискуссии. Выступление *А. В. Карпова* было посвящено анализу психологических последствий цифровизации и ее влияния на все сферы психики человека, прежде всего: когнитивную, регуляторную, коммуникативную. Отмечено, что расширение информационной емкости среды приводит к несформированности мозговых механизмов психики и проявляется психологическими феноменами цифровизации: снижение когнитивности психики; перестройка сенсорной основы психики и восприятия (вследствие замены естественной трехмерной стимуляции искусственной двухмерной стимуляцией мониторов); снижение познавательной активности и произвольности психических функций; преобладание простейших видов памяти (механическая, произвольная, краткосрочная) и недостаточное развитие высших ее форм (логическая, словесная); недостаточное развитие логического мышления и креативности, снижение показателей интеллекта у школьников, «клиповое мышление»; снижение словарного запаса, слабое развитие связной речи. Под влиянием Интернета и цифровизации возникают проблемы социализации, формирования регуляторной сферы и усвоения системы культурных ограничений в форме социальных ценностей и норм. Происходят существенные изменения в коммуникативной сфере: снижение социальной ответственности, инфантилизм, неспособность управлять конфликтами и налаживать межличностные отношения, принимать решения, отрыв от реальности. Определены задачи педагогики и психологии в сфере обучения, воспитания, социализации молодого поколения для профилактики и компенсации психологических последствий цифровизации (*А. В. Карпов*). Обсуждались возможные способы преодоления негативного влияния цифровизации и повышения качества образования в современных условиях, в частности, использование сюжетных задач на уроках физики (*А. С. Калачева*).

В ходе дискуссии предложен новый подход на основе метасистемной методологии к исследованию обучаемости как одной из общих способностей личности. Представлены результаты, полученные в ходе теоретико-эмпирического исследования взаимосвязи обучаемости и основных параметров метакогнитивной сферы личности, которые убедительно доказывают, что в структуре обучаемости следует дифференцировать два уровня – «первичную» и «вторичную» (самообучаемость). Самообучаемость формируется во взаимодействии метасистемного и системного уровней (то есть обучаемости и метакогнитивной сферы) и представляет собой высший уровень организации обучаемости как таковой. По сути, это не «просто» обучение, а «обучение обучению»; то есть не только приобретение знаний и опыта, а формирование таких знаний и такого опыта, которые бы содействовали формированию процессов и средств их получения (*А. А. Карпов*).

В рамках тематики круглого стола обсуждались (в очном и заочном форматах) психологические проблемы личности и деятельности педагогов и психологов как субъектов образования в современных условиях: особенности проявления коммуникативных и метапредметных компетенций в педагогической деятельности (*О. А. Беляева, Е. В. Мясникова*); формирование коммуникативных способностей у студентов профессионально-педагогического колледжа (*Т. Н. Дубровченко*); особенности профессионального мышления студентов-психологов (*И. В. Серафимович, Е. В. Мясникова*); психологическое благополучие педагогов в профессиональной деятельности (*Л. В. Марищук, В. В. Касперович*).

При обсуждении третьей темы «*Личностные кризисы в образовании*» (модератор – *Т. В. Ледовская*) высказано мнение о том, что в процессе обучения при переходе на новую образовательную ступень учащиеся сталкиваются с противоречиями между новым, более высоким уровнем требований и актуальным уровнем своих способностей, возможностей, мотивов, притязаний. Это, как правило, проявляется в форме личностных кризисов образования. В отличие от кризисов учебной деятельности, в ходе которых происходит перестройка когнитивных и регуляторных механизмов деятельности, личностные кризисы отражают перестройку интересов, потребностей, ценностей и установок. на основе результатов эмпирического исследования на выборке студентов сделан вывод о существовании четырех основных «кризисных» линий в личностном развитии студентов вуза: изменение адаптационных способностей, изменение видов и уровня тревожности, динамика защитного и совладающего поведения, трансформация ценностей (*Т. В. Ледовская*). Представлены результаты исследования экстерналичных и интерналичных ресурсов совладания со стрессом у студентов педагогического вуза. В ходе эмпирического исследования установлено, что жизнестойкость и ее компоненты (контроль, принятие риска и вовлеченности) оказываются интерналичными ресурсами совладания, оказывая на него как положительное, так и отрицательное влияние. Адекватная тревожность определяет выбор студентами копинг-стратегии «Положительная переоценка». Экстерналичными ресурсами совладающего поведения

являются, место проживания, сфера занятости, финансовое положение, состояние здоровья и наличие вредных привычек (Н. Э. Солянин). Обсуждалась специфика проявлений личностных кризисов в подростковом возрасте. При переходе от детства к взрослости подростки проявляют негативную симптоматику кризиса, отмечается повышенный уровень конфликтности, агрессивности, тревожности. В этот период важно формирование у подростков навыков конструктивного разрешения конфликтов и продуктивных форм межличностного взаимодействия (А. В. Прудникова). Особый интерес у участников дискуссии вызвало обсуждение влияния пандемии на мотивационную и эмоциональную сферу обучающихся (А. Г. Ерофеева, Е. Н. Корнеева) и дистанционного обучения – на проявление личностного кризиса студентов в образовательном процессе (Д. О. Труфанов, А. Д. Мальцева).

В ходе обсуждения четвертой темы «*Нормативные кризисы учебной деятельности*» (модератор – Жукова Т. В.) была определена специфика нормативных кризисов образования. Нормативные кризисы являются результатом действия объективных закономерностей психического развития, и, вместе с тем, – показателем нормативности развития психики ребенка; они предсказуемы; нормативными кризисами можно управлять. Среди нормативных кризисов образования выделены: возрастные кризисы (переход на новую ступень развития), адаптационные кризисы (начало новой ступени образования), кризисы учебной деятельности. Хронологически эти виды кризисов не совпадают. Кризисы учебной деятельности проявляются через полгода – год после начала нового этапа обучения вследствие перестройки механизмов учебной деятельности. В эти периоды «старые» механизмы учебной деятельности уже не работают (так как не обеспечивают решение новых образовательных задач), а «новые» еще недостаточно сформированы, поэтому наблюдаются снижение успеваемости и трудности в обучении (Н. В. Нижегородцева). Отмечена специфика образовательного кризиса начала профессиональной деятельности у педагогов, представлены результаты эмпирического исследования динамики психологической структуры учебной деятельности у педагогов при переходе от учебно-профессиональной деятельности к профессиональной (Е. Н. Вадурина).

Материалы конференции представлены в сборнике: *Актуальные проблемы психологии образования*. Выпуск XII. Кризис образования и образовательные кризисы: мифы и реальность / под науч. ред. доктора психол. наук, профессора Н. В. Нижегородцевой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. – 192 с.

*Доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой педагогической психологии
Ярославского государственного педагогического
университета им. К. Д. Ушинского*

Н. В. Нижегородцева

V Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании»

27 апреля 2021 года состоялась V Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании», организованная кафедрой педагогики и психологии начального обучения педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского и кафедрой психологии образования БГПУ им. М. Танка в рамках многолетнего плодотворного сотрудничества двух кафедр. Эта конференция является традиционной и направлена, прежде всего, на обсуждение широкого спектра проблем современного образования. Тематика докладов была разнообразна. Они были посвящены и методологическим вопросам реализации компетентностного подхода в проектировании содержания образовательного стандарта, и особенностям профессиональной подготовки педагогов для внедрения метапредметного подхода в образовательную практику. Был представлен опыт новейших теоретических и прикладных исследований в сфере развития субъектности личности, специфики обучения, развития, воспитания современных школьников, непрерывного профессионального образования педагогических работников и др. Многообразие и широта обсуждаемых проблем и вопросов были сгруппированы в ряд направлений работы конференции:

1. Психологическая, педагогическая и методическая подготовка будущего педагога и психолога.
2. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса.
3. Психологические и педагогические аспекты взаимодействия участников образовательного процесса
4. Инклюзивное образование: опыт и проблемы реализации.
5. Специфика обучения и воспитания современного школьника.

Интерес участников вызвала Образовательная мастерская «Практика внедрения сингапурской методики в российскую систему начального образования», в рамках которой был представлен опыт педагогов школы №89 г. Ярославля.

География участников конференции широкая: в ней приняли участие свыше 100 представителей профессионального сообщества. Среди них научные и вузовские работники, практикующие психологи и педагоги, аспиранты и магистранты из Белоруссии, Казахстана, Узбекистана, Приднестровья, российских городов – Москвы, Самары, Архангельска, Вологды, Калуги, Череповца, Орла, Котласа, а также Ярославля и Ярославской области.

Конференция выступила платформой для представления результатов научных исследований, опыта практической деятельности, обсуждения и поиска новых решений в области актуальных проблем психологии и педагогики образования. Свидетельством высокой продуктивности работы конференции стало и то, что были намечены пути дальнейшего сотрудничества кафедр и вузов.

*Кафедра педагогики и психологии
начального обучения
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского*

Научно-методический семинар с международным участием «Культура здоровья в образовательном пространстве»

В ЯГПУ прошел научно-методический семинар с международным участием «Культура здоровья в образовательном пространстве», организованный кафедрой педагогики и психологии начального обучения педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. Семинар стал платформой для представления результатов научных исследований, опыта практической деятельности, обсуждения и поиска новых решений в области актуальных проблем психологии и педагогики, формирования культуры здоровья в образовательном пространстве. В рамках его работы намечены пути дальнейшего сотрудничества кафедр и вузов, школ и специальных образовательных учреждений.

В мероприятии приняли участие свыше 80 представителей профессионального сообщества. Среди них научные и вузовские работники, студенты, магистранты, аспиранты, практикующие психологи и педагоги образовательных организаций из России – Москва (Институт детства семьи и воспитания РАО), Архангельск, Вологда, Ярославль и др.; Белоруссии (БГПУ им. М. Танка, МГУ им. А. А. Кулешова); Казахстана (Казахский национальный университет им. Аль-Фараби, Жетысуский университет им. И. Жансугурова); Швеции (Образовательная школа для взрослых, Сундбюберг, Швеция).

Основной целью работы стало обсуждение и поиск путей решения вопросов, связанных с формированием культуры здоровья в образовательном пространстве, рассмотрение особенностей психолого-педагогической и методической подготовки будущих педагогов, перспектив разработки совместных научно-практических психолого-педагогических проектов. Особо ценна возможность обмена актуальным международным научным и практическим опытом.

*Кафедра педагогики и психологии
начального обучения
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского*

Научная конференция «Психология познания»



Совместными усилиями научно-образовательной лаборатории когнитивных исследований и факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова 10-11 декабря 2021 г. была проведена регулярная ежегодная научная конференция «Психология познания», посвященная памяти Дж. С. Брунера. Конференция проходила в формате одной общей сессии, длившейся два дня. Конференция была проведена в гибридном формате, в котором часть участников присутствовала очно, а часть – через онлайн-платформу Zoom. В работе конференции приняли участие более 80 участников из ЯрГУ, НИУ ВШЭ, РАНХиГС, МГУ, СПбГУ, ИП РАН, РГГУ, Курчатковского института, МЭГ Центра, УлГУ, РУДН, Гентского университета (Бельгия) и университета Нортумбрии (Великобритания). Трансляция конференции велась в YouTube.

В рамках общей сессии были представлены экспериментальные и теоретические работы, посвященные психологии познания в общем и процессам категоризации в частности. на конференции широко обсуждались темы рабочей памяти, решения задач, поиска в психологии восприятия. Ключевой особенностью прошедшей конференции явилась широкая междисциплинарность исследований, направленных на изучение единого объекта – в рамках конференции состоялись доклады по психологии, нейрофизиологии, лингвистике и философии. Работа конференции была поделена на расширенные доклады приглашенных участников, основные доклады участников, параллельные доклады участников и круглый стол.

В начале конференции с развернутым приветственным словом выступил декан факультета психологии ЯрГУ, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, Анатолий Викторович Карпов, который объявил открытие конференции. Состоялась презентация нового структурного подразделения – научно-образовательной лаборатории когнитивных исследований ЯрГУ. В рамках презентации заведующий лабораторией когнитивных исследований, доктор психологических наук, Сергей Юрьевич Коровкин пригласил заинтересованные научные лаборатории к сотрудничеству в формате зеркальных лабораторий в рамках проекта «Приоритет 2030».

В начале основной программы конференции состоялся расширенный доклад постдока университета Гента (Бельгия), сотрудника РАНХиГС, кандидата психологических наук, Ивана Ивановича Иванчя «Связь эмоций и исполнительных функций с точки зрения современной теории научения с подкреплением». В рамках доклада были описаны классические и современные работы в области исследования когнитивного контроля. В докладе автор сделал обзор современной эмпирики о связи аффекта и контроля и проинтерпретировал ее с точки зрения теории научения с подкреплением.

Второй расширенный доклад первого дня представил Артемий Александрович Котов, кандидат филологических наук, научный сотрудник Курчатковского института, РГГУ и МГЛУ: «Пугаться! Радоваться! Думать! Классификация роботом стимульной ситуации для выбора реакции». Автор рассказал о прогрессе создания робота-компаньона Ф-2. Он реагирует на входящие стимулы – речь и действия человека – при помощи сценариев. Если стимул соответствует сценарию, то сценарий запускает на роботе ответную реакцию. Можно говорить, что сценарий классифицирует входящий стимул. Хотя в традиционных системах выбирается только одна, победившая реакция, исследователи и разработчики робота ориентируются на модели, в которых возможны сразу несколько сценариев: позитивные, негативные и рациональные. То есть сценарии могут предложить для одного стимула разные репрезентации. Некоторые из них будут настолько близки, что их сложно разделить, а некоторые – настолько далеки, что кажутся несовместимыми. В докладе обсудили механизм выбора реакции и механизм вытеснения реакций. Одна из главных задач доклада – обсуждение, может ли психология в приложении к эмоциональным роботам стать вычислительной наукой.

В рамках программы второго дня состоялся расширенный доклад Елены Сергеевны Горбуновой, кандидата психологических наук, доцент, зав. лаб. когнитивной психологии пользователя цифровых интерфейсов НИУ ВШЭ, Москва, «Категоризация в перцептивных процессах и формировании действий». В докладе был представлен обзор взглядов на категоризацию и формирование действий

(аффордансов) начиная от традиционных и заканчивая современными продолжающимися исследованиями. на этом докладе были рассмотрены исследования связи категоризации с перцептивными и моторными процессами, а также их соотношение с высокоуровневыми и низкоуровневыми процессами и их взаимовлияние.

Последний расширенный доклад сделал Алексей Александрович Котов, сотрудник НИУ ВШЭ, «Как речь и язык помогают в категориальном научении и переносе знаний». Докладчик рассказал о том, что в области исследований понятий и категорий в настоящее время намечается расхождение в подходах к изучению условий и механизмов категориального научения и переноса выученных знаний. В докладе автор сосредоточился на методологических и теоретических возможностях, которые предлагает подход, не предполагающий принципиальных различий между типами категорий и правил, а вместо этого предлагающий сосредоточиться на условиях и последствиях научения.

В рамках состоявшегося круглого стола «Рабочая память» (Ведущие: Владимир Феликсович Спиридонов, Никита Иванович Логинов и Анна Джумберовна Савинова; РАНХиГС, ЯрГУ) обсуждались преимущества и недостатки классических концепций рабочей памяти, в основном, концепции А. Беддэли, и способы такого дополнения модели, чтобы она лучше подходила для объяснения процессов решения задач.

Конференция «Психология познания» проводится в различных форматах с 2013 года и стала регулярным важным научным событием в жизни когнитивных психологов России, которое собирает в декабре в Ярославле множество как зрелых, так и молодых исследователей в области когнитивной психологии и когнитивных наук.

*Доктор психологических наук,
заведующий лабораторией
когнитивных исследований ЯрГУ,
доцент кафедры общей психологии ЯрГУ*

С. Ю. Коровкин

*Кандидат психологических наук,
ведущий научный сотрудник лаборатории
психологии и психофизиологии творчества ИП РАН,
доцент кафедры общей психологии ЯрГУ*

И. Ю. Владимиров

*Кандидат психологических наук,
научный сотрудник лаборатории
психологии и психофизиологии творчества ИП РАН*

Ф. Н. Маркин

Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Современные тенденции развития общего и вузовского образования»

1 декабря 2021 года прошла Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Современные тенденции развития общего и вузовского образования», организованная кафедрой педагогики и психологии начального обучения педагогического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Конференция стала платформой для обсуждения психолого- педагогическим сообществом проблем обновления и перспектив развития современного образования, широкого круга вопросов психологии и педагогики современного образования, опыта практической деятельности, поиска новых решений в области актуальных проблем развития образования. В рамках ее работы намечены пути дальнейшего сотрудничества кафедр и вузов, школ и специальных образовательных учреждений.

В конференции приняли участие не только преподаватели вузов и научные работники, но и представители практики, работающие в самых разных сферах образования. Подтверждением актуальности тематики конференции и интереса к ней является количество участников – около 200 человек. Об этом же свидетельствует и География конференции, которая также велика – участвовали представители более чем 30 городов Российской Федерации, коллеги из Белоруссии и Казахстана.

С приветственным словом к участникам конференции обратились заведующая кафедрой педагогики и психологии начального обучения Е. В. Карпова, проректор по научной работе А. М. Ходырев, декан педагогического факультета Ю. Н. Слепко. Большой интерес и отклик аудитории вызвали пленарные доклады: «Цифровая социализация ребенка: психологические проблемы и педагогические вызовы» (А. В. Карпов, член-корреспондент РАО, декан факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, д.пс.н., профессор), «Программирование воспитательного процесса в общеобразовательных организациях» (Н. Н. Казначеева, ведущий научный сотрудник ФГБНУ Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, к.п.н., доцент), «Эффективность руководителя: профессиональное мышление менеджера для решения современных задач образования» (И. В. Серафимович, проректор по организационно-методической работе ГАУ ДПО ЯО ИРО, к.пс.н., доцент).

Тематика докладов касалась таких важнейших направлений как:

- Реализация компетентностного подхода в системе вузовского и школьного образования.
- Содержание и организация образовательного процесса в вузе и школе в контексте современных требований.
- Особенности развития, обучения и воспитания современных школьников и студентов.
- Актуальные вопросы взаимодействия участников образовательных отношений в системе вузовского и школьного образования.
- Организация учебно-воспитательной работы и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями
- Преемственность вузовского и школьного образования в формировании функциональной грамотности и гибких навыков 21 века.
- Опыт работы образовательных организаций в режиме дистанционного и смешанного обучения: проблемы и перспективы

В рамках подведения итогов участники выразили благодарность организаторам за интересное, насыщенное профессиональное общение. Конференция завершилась в атмосфере взаимного внимания к высказанным позициям, желания дальнейшего диалога и сотрудничества с целью совместного поиска актуальных и продуктивных решений важнейших вопросов современного образования.

*Кафедра педагогики и психологии
начального обучения
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского*



Российское психологическое общество Ярославское региональное отделение

Уважаемые коллеги! Поздравляем победителей профессионального конкурса ЯРО РПО 2021 года

«ЛУЧШИЙ ПСИХОЛОГ ГОДА ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ»

- **Карпов Александр Анатольевич**, д.пс.н., профессор кафедры психологии труда и организационной психологии (эффективная деятельность в должности главного редактора «Ярославского психологического вестника» (Вестника Ярославского регионального отделения РПО), издание 3 монографий, в том числе двухтомника «Филогенетическая эволюция психики», избрание профессором РАО, руководство СНО факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова);
- **Руновская Елена Геннадьевна**, к.пс.н., доцент кафедры консультационной психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова, зам.директора Центра корпоративного обучения и консультирования ЯрГУ им. Демидова за вклад в психологическое просвещение и консультирование, за участие в реализации социальных проектов по оказанию психологической поддержки населению Ярославской области

«ЛУЧШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИИ»

- **Трифонова Светлана Алексеевна**, к.пс.н., доцент кафедры социальной и политической психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова;
- **Пошехонова Юлия Владимировна**, к.пс.н., доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова

«ЛУЧШАЯ НАУЧНАЯ РАБОТА»

- *Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук
«Мыслительные схемы в инсайтном решении задач»*

Коровкин Сергей Юрьевич, д.пс.н., доцент кафедры общей психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова

«ЗА ВКЛАД В ОРГАНИЗАЦИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА»

- **Ильина Ольга Эдуардовна**, к.пс.н., исполнительный директор НП «Региональная ассоциация психологов-консультантов»;
- **Камакина Ольга Юрьевна**, к.пс.н., доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, исполнительный директор ЯРО РПО

«ЛУЧШАЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА»

- **Социальная психология: учебник для вузов** / В. В. Козлов, С. А. Трифонова, Т. М. Панкратова, Л. А. Николаева. Москва: Издательство Юрайт, 2021. 501 с. (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-14090-3. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/467776> (дата обращения: 24.12.2021)

«ЛУЧШАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА»

- **Огородова Татьяна Вячеславовна**, к.п.с.н., доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова за создание и внедрение методической разработки по подготовке спортсменов высшей квалификации (Галашина Анастасия, серебро на Олимпийских играх, Токио, 2020г.);
 - *Комплексная социально-психологическая программа ресоциализации и реабилитации несовершеннолетних, состоящих на различных видах учета, в том числе в учреждениях уголовно-исполнительной системы «#PROсебя» Авторы-составители: М. Ф. Луканина, Е. В. Терехова, Н. Н. Бочарова, Ю.Н. Кригер МУ «ГЦППМСП» г.Ярославля*

«ЗА ВКЛАД В УКРЕПЛЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА»

- **кафедра педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского**, зав. кафедрой Е. В. Карпова, д.п.с.н., профессор (более 10 лет активного сотрудничества с вузами Белоруссии, Казахстана – научные мероприятия, академическая мобильность)

«ЗА ВКЛАД В ОРГАНИЗАЦИЮ РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА»

- **Студенческое научное общество (СНО) факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова**

«ЛУЧШАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ»

- **Городнова Дарья Денисовна – 4-й курс бакалавриата ЯГПУ им. К. Д. Ушинского**
«Готовность к саморазвитию как фактор формирования профессиональной мотивации будущих педагогов» – победа в Губернаторском конкурсе. (научный руководитель: Карпова Елена Викторовна, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского)

*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

*Кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и
психологии начального обучения
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского,
исполнительный директор ЯРО РПО*

О. Ю. Камакина

К Юбилею Игоря Юрьевича Киселева



8 февраля 2022 г. отмечает 70-летний юбилей Игорь Юрьевич Киселев – доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой социологии.

И. Ю. Киселев работает в Ярославском государственном университете им. П.Г. Демидова с 1992 года. С 2006 г. является заведующим кафедрой социологии. В 2013-2017 годы работал в должности декана факультета социально-политических наук. Научно-педагогический стаж И. Ю. Киселева составляет 30 лет.

Пути в науку у всех разные. Для кого-то примером служения науке становятся родители или наставники; кого-то вдохновляет еще в студенческие годы первый опыт научно-исследовательской работы и первые успехи в этой области. И. Ю. Киселев пришел в научную деятельность, имея за плечами опыт практической работы. Являясь руководителем отдела по связям с общественностью в администрации Ярославской области, он защитил кандидатскую диссертацию на факультете психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Диссертация затраги-

вала мало разработанные в отечественной науке проблемы психологии политической элиты. Данное обстоятельство предопределило направленность научно-исследовательской работы.

В период работы на кафедре социальной и политической психологии нашего университета им опубликованные две монографии «Политическая элита: ее сущность и психология» (1995) и «Политический истеблишмент: психологические аспекты практики властвования» (2000) вызвали неподдельный интерес как у специалистов, так и (что немаловажно) у студентов. на фоне растущего интереса к осмыслению политических процессов в нашей стране в 90-е годы наблюдался дефицит научной литературы в области политической психологии. Исследования И. Ю. Киселева по проблемам психологии политической элиты, проведенные с привлечением обширной библиографии на иностранных языках, компенсировали этот дефицит. Более того, издания способствовали становлению и дальнейшему развитию политической психологии в Ярославском государственном университете. Именно в эти годы И. Ю. Киселев был доцентом кафедры социальной и политической психологии на факультете психологии ЯрГУ.

Докторская диссертация ученого, защищенная на факультете социологии Санкт-Петербургского государственного университета, направлена на разработку проблемы образа государства в международных отношениях. на основе проведенных исследований показано, что в процессе принятия внешнеполитических решений субъекты не просто отражают воздействие внешней среды, а конструируют ее с учетом образа государства, от имени которого они выступают на международной арене. При этом образ государства рассматривается как отражающий представления политика об идентичности страны, ее статусе и роли на арене мировой политики. Результаты представлены в монографиях «Динамика образа государства в международных отношениях» (2003, 2006), «Образ государства и принятие решений в международных отношениях» (2004), «Россия в “Группе восьми”: имидж versus образ» (2009), в научных статьях в авторитетных российских и зарубежных журналах «Вопросы философии», «Полис», «Политические исследования», «Политическая экспертиза», «Psicologia Politica», «Politics, Culture and Socialization» .

С 2006 г. И. Ю. Киселев возглавляет кафедру социологии в Ярославском государственном университете. Изменилась и направленность исследований, не утратив при этом прикладную направленность, ориентацию на осмысление актуальных социально-политических феноменов и процессов в российском обществе.

Среди многочисленных проектов отметим реализуемое при поддержке Российского гуманитарного научного фонда/Российского фонда фундаментальных исследований (2015–2017 годы) исследование, направленное на решение проблемы функционирования общественного мнения в структуре институтов власти и управления в сферах внутренней и внешней политики. Основное внимание уделялось изучению закономерностей, лежащих в основе генерирования социальными группами политических потерь, с которыми может столкнуться лидер государства, если проводимый им внешнеполитический курс не получил поддержку граждан.

Научный коллектив, возглавляемый И. Ю. Киселевым, проводит социологические исследования общественного мнения и социальных практик разных слоев населения Ярославля и Ярославской области по проблемам капитального ремонта жилых домов, развития жилищного самоуправления, траекторий занятости предпенсионеров в условиях повышения пенсионного возраста и другие. Результаты исследований опубликованы в журналах «Социологические исследования», «Вестник Института социологии», «Власть».

И. Ю. Киселев является заместителем главного редактора, редактором раздела «Социология» в научном журнале «Социально-гуманитарные знания», издаваемом в Ярославском государственном университете им. П. Г. Демидова. До 2015 г. И. Ю. Киселев входил в редакционную коллегию журнала «Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия «Гуманитарные науки». Многие годы является членом диссертационного совета ЯрГУ им. П. Г. Демидова по защите кандидатских и докторских диссертаций по психологическим наукам.

От всей души поздравляем Игоря Юрьевича Киселева с юбилейной датой! Желаем крепкого здоровья и профессиональных успехов!

*Доктор политических наук,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры социологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова*

А. Г. Смирнова

Поздравления с Юбилеем Татьяне Вячеславовне Огородовой



О Татьяне Вячеславовне Огородовой трудно писать кратко, ибо диапазон ее научных, профессиональных, жизненных интересов более, чем обширен. Ее научная деятельность ориентирована на ожидания, а порой и противоречивые требования той социальной действительности, условия которой становятся в работах Т. В. Огородовой средствами решения сложнейших научных и прикладных проблем современной психологии. Многогранен предмет ее исследований: личность, мотивация, образование (профильное обучение), творчество, способности, менеджмент, акмеология и многое другое. Все это свидетельствует о незаурядном творческом потенциале. Ее научные изыскания характеризуются гармоничным сочетанием оригинального замысла и его творческого воплощения, направленного на решение актуальных проблем в различных сферах профессиональной деятельности.

Она гармонично олицетворяет в своей творческой деятельности замечательные качества теоретика-исследователя и практика-фасилитатора, поэтому ее охотно

приглашают к продуктивному сотрудничеству в молодежную сборную России по хоккею, ХК «Локомотив», ФК «Шинник» и во многие другие спортивные организации. Она успешно курирует все ДЮСШ города Ярославля и области. Мне неоднократно посчастливилось быть на ее семинарах (Ярославль, Тутаев и др. города области), которые она проводила с тренерами и руководителями спортивных организаций. Меня восхищала не столько ее педагогический талант, не вызывающий никого сомнения в его подлинности и действенности, сколько резонанс аудитории, выражающийся в разнообразных вопросах и предложениях о дальнейшем сотрудничестве именно с конкретной спортивной организацией.

Нет дерева без корневой системы, так и не существует крупного ученого, который бы вырос вне солидной научной школы. Т. В. Огородова блестящим образом воздает дань уважения своим Учителям (Леониду Петровичу Урванцеву, Александру Валерьевичу Панкратову, Анатолию Викторовичу Карпову – научным руководителям студенческих работ) и продолжает тем самым заложенные ими научные традиции.

Ее организаторский талант, необычайная работоспособность, целеустремленность, настойчивость и жизнелюбие обеспечили успешное проведение многолетних исследований в области спортивной психологии, психологии творчества, профессионального мышления, предпринимательской деятельности.

Особое уважение, а порой и восхищение, вызывает научная позиция Т. В. Огородовой, которую она страстно и очень аргументированно отстаивает в жарких дискуссиях, которые разгораются на теоретических семинарах кафедры педагогики и педагогической психологии. Она умеет внимательно и доброжелательно выслушать оппонента, добиться взаимопонимания с ним, а затем сообща решать проблему, возникшую в ходе обсуждения конкретного доклада. Реализуемый ею творческий подход заключается в нахождении того, что не разделяет, а объединяет ее с оппонентом в поисках научной истины.

Если же сделать попытку проанализировать научные достижения, то можно отметить, что именно в акмеологической концепции профессионализации Т. В. Огородовой наиболее ярко представлен когнитивный подход к развитию творческой личности. В ее работах изучается интеллект как форма организации ментального опыта субъекта, а мотивация рассматривается как локомотив выдающихся достижений ее воспитанников, особенно в области менеджмента и спортивной психологии.

Творчество обусловлено более сложными психологическими механизмами, нежели способность к конвергентному и дивергентному мышлению. Особое значение для формирования индивидуального ментального опыта имеет «кристаллизация» опыта. Кардинальная перестройка опыта полностью меняет представления субъекта о некоторой предметной области и является толчком к рождению тех или иных творческих идей. Благодаря кристаллизации происходит формирование интенциональных ментальных структур: убеждений, верований, умонастроений. Они ориентируют субъекта на ту область предметной действительности, которая в максимальной мере соответствует его интеллектуальному потенциалу. Таким образом, концепция Т. В. Огородовой обращает внимание на значение раннего творческого опыта и расширяет понимание взаимозависимостей качеств творческой личности и ее когнитивной сферы.

Татьяну Вячеславовну отличает бережное и в то же время требовательное отношение к коллегам, магистрантам, бакалаврам. Она умеет создавать творческую среду для научной и профессиональной деятельности. Под ее руководством воспитанники включены в непрерывный процесс профессионального и личностного роста. Татьяна Вячеславовна создает благоприятные условия для профессионального становления как студентов, так и коллег. Эту задачу ей удается решить, потому что она имеет четкое представление о миссии кафедры и умеет внушить коллегам уверенность о возможности ее достижения.

В процессе общения со студентами Т. В. Огородова очень тонко, деликатно воодушевляет их к подготовке, проведению и интерпретации результатов исследования. Удивляет и восхищает её умение организовать процесс консультативной беседы. На консультации она равное количество времени уделяет содержанию исследования и личным мотивам исследователей, которые побуждают их к написанию научной работы, что способствует повышению качества работы, а также сокращает сроки завершения творческого процесса. Не раз студенты отмечали, что именно на консультациях происходит целостное осмысление ими сути научного исследования. Творческое озарение возникает у бакалавров и магистрантов во многом благодаря личному обаянию Татьяны Вячеславовны, её заинтересованности как в результатах исследования, так и в личностных преобразованиях самого студента в процессе научной деятельности.

Студенты, занимающиеся под руководством Т. В. Огородовой работой над курсовыми, дипломными и магистерскими диссертациями, также отмечают её талант научного руководителя. Талант проявляется в том, что она до тонкостей и деталей ориентируется в их научных работах, помнит удачные формулировки в каждой из работ, легко переключается с одной научной проблематики на другую, помогает студенту подняться на более высокий уровень обобщения и интерпретации результатов исследования.

На занятиях со студентами проявляется еще одна грань ее таланта. Татьяна Вячеславовна на лекциях умеет сочетать академизм содержания своего выступления с доступностью изложения. Публичные выступления Т. В. Огородовой отличаются емкостью, остротой фраз, и четкостью формулировок. Уникальные ораторские способности Татьяны Вячеславовны внушают студентам трепет, почтение, благоговение перед профессионалом, что в свою очередь повышает качество восприятия, осмысления и понимания сложного лекционного материала. Слава об ее педагогическом таланте распространяется далеко за стены вузовской аудитории, в которой она проводит занятие. В качестве иллюстративного примера могу описать ситуацию, когда мне, заведующему кафедрой, декан одного из факультетов нашего университета через улицу выражает слова благодарности Татьяне Вячеславовне!

Она является признанным специалистом – практиком. В Ярославле ее знают как специалиста, который первым начал организовывать и проводить занятия в профильном психолого-биологическом классе в СОШ №43. Истоки ее мастерства организатора и руководителя учебных занятий нужно искать в стремлении Т. В. Огородовой к постоянному научному обобщению своего практического опыта, а также во внимательном отношении к современным инновационным образовательным технологиям. Но главным секретом её педагогического успеха является бережное, заботливое отношение к участникам учебного занятия, к их проблемам. Тщательный анализ психологических особенностей участников занятий, задач, которые они ставят перед собой и динамических процессов происходящих в образовательном процессе позволяют Татьяне Вячеславовне очень точно и вовремя предлагать участникам включиться в учебные процедуры. Она умеет на занятии смоделировать дидактическую проблемную ситуацию, которая соответствует, с одной стороны, задачам занятия, а с другой стороны, личностным возможностям участников, порой даже немного превышая их. В результате участия в таких ситуациях студенты самостоятельно находят пути разрешения личностных и профессиональных трудностей.

К советам Татьяны Вячеславовны прислушиваются специалисты и руководители организаций разных форм собственности. Ее рекомендации по управлению персоналом и по разрешению организацион-

ных конфликтов и проблем, способствуют эффективности функционирования организации. Причинами эффективности рекомендаций являются: во-первых, поистине энциклопедические знания Татьяны Вячеславовны в области общей, педагогической, спортивной, организационной психологии; во-вторых, ее высокая эрудиция, особенно в вопросах касающихся мирового психологического наследия; в-третьих, наличие привычки к обобщению жизненного и профессионального опыта; и, в-четвертых, самое важное, наличие богатого управленческого опыта.

Под ее руководством и активном участии успешно выполнены следующие Проекты:

1. «Разработка комплексной психолого-педагогической программы подготовки обучающихся, ориентированных на достижение высоких спортивных результатов» в рамках региональной экспериментальной площадки Департамента образования на базе Тутаевской ДЮСШ №1 (2008).

2. Грант РГНФ «Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов», №08-06-00300а.

3. Грант РГНФ «Разработка теоретических и методологических основ исследования и формирования креативной компетентности педагога», (Проект №11-06-00739а).

4. Государственное задание Министерства образования и науки РФ, проект 6.4569.2011. Тема проекта: «Психолого-педагогическое сопровождение спортивной деятельности» (2014).

Татьяна Вячеславовна Огородова стала победителем профессионального конкурса ЯРО РПО 2021 года в номинации «Лучшая научно-практическая разработка профессионального психолога» за создание и внедрение методической разработки по подготовке спортсменов высшей квалификации (Галашина Анастасия, серебро на Олимпийских играх, Токио, 2021 г.).

*Доктор психологических наук,
профессор, заведующий кафедрой
педагогики и педагогической психологии*

С. М. Кашапов

Интервью с Татьяной Вячеславовной Огородовой

«Делаешь – не сомневайся! Сомневаешься – не делай»

Профессионал своего дела! Сильный специалист не только по спортивной психологии, в частности, но и педагогической психологии, в целом. Глубокий, остроумный, интересный человек, в чем Вы можете сами убедиться, прочитав это интервью. Читайте в том числе и о том, как замотивировать себя ходить на физкультуру чаще, как любили психологию преподаватели, и ответ на вопрос: Человек формирует свою мечту или мечта формирует человека?

Огородова Татьяна Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, педагог-психолог высшей квалификационной категории, спортивный психолог.

– *Татьяна Вячеславовна, Вы – прекрасный специалист по спортивной психологии! и именно поэтому к Вам такой злободневный вопрос: «Как полюбить физкультуру студенту и замотивировать себя не пропускать занятия в университете?».*

– «Физкультура и спорт очень разные вещи. Физкультура – частичка нашей жизни, для каждого своя. Спорт – это вся жизнь (для спортсмена). Занятия физкультурой в университете, это особая тема. Любить физкультуру, совсем не обязательно, важно найти для себя плюсы, возможности, «выгоду» от этого занятия, которое неизбежно происходит 2-а раза в неделю. Иногда достаточно перевести отношение к ситуации с эмоционального уровня на рациональный...».

– *Татьяна Вячеславовна, как Вы относитесь ко всем известной фразе: «В здоровом теле – здоровый дух»? Вы знаете, что есть шутовое продолжение: «На самом деле, одно из двух!» Как Вы думаете, а как же на самом деле?*

– Каждый сейчас выбирает свой путь в поддержании «Формы и Духа». Фитнес, спортивные игры, бег – кому, что по Душе. Самоощущение, что ты в форме, здорово поднимает самооценку, желание творить, двигаться дальше. Если еще не выбрали свою идеальную нагрузку, есть еще время экспериментировать.

– *Расскажите: почему именно кафедра педагогики и педагогической психологии? Помните, как совершили этот выбор?*

– в 2006 году Сергей Михайлович предложил мне поработать на кафедре, и я решила попробовать. Очень гордилась тогда и сейчас горжусь что я преподаватель психологии ЯрГУ и самой лучшей кафедры.

– *Какой у Вас был любимый предмет в студенческие годы на факультете психологии?*

– Сложно сказать. Студенческие годы были яркие, учиться было очень интересно, мы жили и дышали психологией. «Подпольно», в распечатках читали Карнеги, с 8 утра в воскресенье занимали очередь в областную библиотеку, чтобы подготовиться к семинару, и, боготворили наших преподавателей! Храню тетради с лекциями по курсам Истории психологии Михаила Семеновича Роговина, Общей психологии Леонида Петровича Урванцева, Профотбора – Валерия Емельяновича Орла. Это были удивительные, талантливые люди, каждый написал свою яркую страницу в истории Ярославской психологической школы!

– *Как Вы решили стать преподавателем? Всегда хотели им быть или какое-то событие в жизни стало путеводным для Вас?*

– в 2003 году в школе №43 им. А. С. Пушкина, где я работала психологом, в сотрудничестве с факультетами психологии и биологии ЯрГУ, мы открыли первый в области психолого-биологический класс. И в 2004 году 6 выпускников нашей школы стали студентами-психологами. Для меня это было очень важным событием. Я поняла, что главное не дать знания по психологии, а поделиться своей увлеченностью, открыть для ребят дверь в мир познания себя и других.

– *Если бы Вам можно было вернуться в прошлое, и сказать себе в юности только один совет – какой бы он был?*

– Делаешь – не сомневайся! Сомневаешься – не делай.

– *Вы когда-нибудь пожалели, что оказались на кафедре педагогики и педагогической психологии?*

– Кафедра – это очень важная и дорогая для меня часть жизни. Я всегда знаю, что найду поддержку, помощь коллег в самые сложные моменты. И что самое важное, здесь можно поделиться своим радостями и достижениями. И ... с тобой разделят эту радость!

– *Вы помните своего первого, и, возможно, не только по времени, но и по значимости, научного руководителя?*

– Мне повезло поработать с несколькими преподавателями. Первым моим руководителем был Леонид Петрович Урванцев, были грандиозные планы продолжения темы, но он ушел в докторантуру, на третьем курсе я писала работу у Александра Валерьевича Панкратова, на 4 курсе моим руководителем стал Анатолий Викторович Карпов и он тоже ушел в докторантуру. Я пришла к декану и сказала: напишите, пожалуйста, объявление: «Кто хочет в докторантуру, возьмите на диплом эту студентку». Но все закончилось очень хорошо. Анатолий Викторович меня не бросил, я очень благодарна ему. В результате получилась интересная дипломная работа «Психологический анализ ошибок в деятельности детского хирурга».

– *Чтобы Вы хотели пожелать студентам нашего факультета, нашей кафедры?*

– Мечтайте! Все великие люди были мечтателями. Как ответить на вопрос «Человек формирует свою мечту или мечта формирует человека?». ОБА утверждения справедливы! и еще... Не отступайте от своей Цели! Большинство видит Препятствия, и лишь немногие видят Цель. Препятствия – это то, что вы видите, когда отрываете свой взгляд от Цели.

– *и крайний, шуточный вопрос. Если бы был выбор между вечной жизнью, богатствами всего мира и психологией: почему бы Вы выбрали психологию?*

– «Psyche» в переводе с греческого – душа, наверное, поэтому постигать тайны души, это и жизнь, и богатство.

Мы благодарны за интересное и глубокое интервью, заставляющее задуматься и по-доброму улыбнуться! Признательны за работу, за вовлеченность в дела кафедры, за уникальную позицию и мировоззрение! Сегодня нам было приятно познакомиться с одним из ярких представителей кафедры. Кафедра ценит, что этот светлый, душевный человек, прекрасная женщина, удивительный педагог – выбрал именно её.

10 сентября 2020 года

Интервью провела Елизавета Соловьева – студентка 4-го курса, руководитель Студенческого научного общества (СНО) факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова.

К Юбилею Елены Николаевны Дубиненковой



4 февраля 2022 года отмечает Юбилей преподаватель факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, кандидат психологических наук, доцент кафедры консультационной психологии, член Региональной ассоциации психологов-консультантов (РАПК) Елена Николаевна Дубиненкова.

Елена Николаевна окончила факультет психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова в 1985 году. В 2004 году ею была защищена диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук по теме «Внутрифирменное обучение как фактор формирования организационной культуры предприятия малого бизнеса». Помимо успешного осуществления преподавательской деятельности, Елена Николаевна активно принимает участие в международных, всероссийских и региональных конференциях и конгрессах по проблемам развития персонала организаций, рекрутинга, вопросам консультирования, социальной психологии в ряде городов Российской Федерации; имеет

множество сертификатов по консультированию, проведению собеседований при подборе персонала, проведению assessment-center и др.

Е. Н. Дубиненкова в разное время являлась разработчиком многочисленных проектов и программ, связанных с организационным, управленческим и кадровым консультированием. Она осуществляла консультирование руководителей предприятий г. Вологды по вопросам развития и повышения конкурентоспособности персонала; управление проектами и подбор специалистов для предприятий гг. Вологды, Череповца, Москвы, Ярославля, Нижнего Новгорода и др.; разработку и реализацию программ оценки персонала организаций (прежде всего, торговых); разработку, организацию и внедрение программ внутрифирменного обучения малых предприятий г. Вологды; разработку концепции и программ внутрифирменных тренингов, семинаров, инновационных сессий по вопросам развития кадрового потенциала (формирование клиентоориентированного мышления, развитие организационной культуры, формирование и осознание философии организации и ее миссии); разработку и проведение открытых семинаров и тренингов (навыки проведения карьерного интервью, активные продажи, коммуникации и пр.). Программы по оценке управленческого потенциала государственных и муниципальных служащих высоко оценены Правительством Ярославской области.

Кроме работы в Ярославском госуниверситете, Елена Николаевна трудилась в ряде других образовательных организаций: в Северо-Западной академии государственной службы (Вологодский филиал); в психологическом центре вологодского государственного естественно-математического лицея, гимназии №2 г. Вологды; в Вологодском государственном педагогическом университете (ВГПУ); в Провинциальном колледже (г. Ярославль) и т. д.

Е. Н. Дубиненкова является автором свыше 200 работ, среди которых монографии «Техники подбора персонала. Искусство находить лучших» (2007 г.), «Коучи, играйте с коучи!» (2021 г., в соавторстве с П. А. Борисенковой); учебные и учебно-методические пособия «Психологические основы менеджмента» (2007 г.), «Психолог в управлении персоналом» (2010 г.), «Психология развития организации» (2011 г.), «Коучинг» (2018 г.), «Карьерное консультирование» (2010 г.); учебника «Технологии управления персоналом» (2016 г., под редакцией А. В. Карпова, Н. В. Ключевой; соавтор).

Елена Николаевна, будучи доцентом кафедры консультационной психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова и членом Ученого совета факультета психологии, регулярно участвует в различных научных и учебных мероприятиях и конкурсах, в частности, в социально-ориентированном просветительском проекте «Секреты успешных родителей: семейное наследие, компетентность, совместный досуг», а также в проекте «Самое время» (психологическая поддержка студентов).

Во всех сферах деятельности Елену Николаевну, без сомнения, отличает высокая заинтересованность, трудолюбие и работоспособность, инициативность, ориентация на поиск новых идей, энтузиазм, предприимчивость и неизменно добрые и близкие отношения с коллегами. Сотрудники факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, редакция журнала «Ярославский психологический вестник» сердечно поздравляют Елену Николаевну с Юбилеем и желают успехов во всех делах, осуществления планов, неиссякаемой энергии в их реализации и крепкого здоровья!

*Коллектив факультета психологии
Ярославского государственного
университета им. П. Г. Демидова,
А. А. Карпов, гл. редактор журнала
«Ярославский психологический вестник»*

Памяти Валерия Филипповича Шевчука



Правление Ярославского регионального отделения Российского психологического общества, редколлегия журнала «Ярославский психологический вестник» и коллектив факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова с прискорбием сообщают, что 22 октября 2021 года не стало Валерия Филипповича Шевчука.

Валерий Филиппович в 1965 году поступил в Ярославский государственный педагогический институт им. К. Д. Ушинского на отделение «Химия», который окончил в 1969 году. В 1973 году защитил кандидатскую диссертацию по психологии на тему «Оптимизация сенсорного научения как фактор повышения эффективности профессиональной подготовки».

19 мая 1975 года в Ярославском политехническом институте была создана кафедра «Инженерно-педагогических дисциплин» (с 1999 года кафедра «Профессионального обучения»). Валерий Филиппович начал работать на этой кафедре со дня ее образования.

В 1992 году Валерий Филиппович защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук на тему «Педагогика нормативного и отклоняющегося поведения

учащихся на этапе развития правового государства», а в 1993 году был утвержден в ученом звании профессора. С этого же времени В. Ф. Шевчук кафедру «Профессиональное обучение» и продолжал преподавать в должности профессора кафедры и руководителя магистерской программы.

Особый период профессионального пути Валерия Филипповича связан с факультетом психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, на котором он работал в 1980-2000-е гг. преподавателем кафедры социальной и политической психологии, а также в качестве члена Совета по защите кандидатских и докторских диссертаций.

В. Ф. Шевчук являлся Заслуженным работником Высшей школы Российской Федерации, академиком Международной академии психологических наук (МАПН). Под его руководством было защищено восемь кандидатских диссертаций. Валерий Филиппович – автор и соавтор нескольких учебных пособий и монографий. Среди них учебные пособия для бакалавров, магистрантов и аспирантов «Поведение» (2007 г.), «Психология, краткий курс» (2008 г.), «Нормативное и отклоняющееся поведение» (2017 г.), «Психология» (2019 г.), монографии «Поведение человека: разные пути теории и практики» (2012 г.), «Методологические основы создания фонда оценочных средств по дисциплине» (2013г.), а также ряда статей по вопросам общей, социальной и политической психологии.

Валерий Филиппович был разносторонним, интересным, эрудированным человеком и близким другом для своих коллег. Помимо психологии и педагогики круг его увлечений составляли вопросы, связанные с живописью и музыкой. Ярославское психологическое сообщество бережно хранит добрую память о Валерии Филипповиче.

Ярославское региональное отделение Российского психологического общества, редколлегия журнала «Ярославский психологический вестник», коллектив факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ. ABSTRACTS

Methodological Foundations of Psychological Analysis of the Activity of the Subject-Information Class (Article Two)

A. V. Karpov

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

e-mail: anvikar56@yandex.ru

Abstract. The article discusses the key methodological problems, which have now been raised by the development of the theory and practice of psychological analysis of activity, the article is a continuation of the work published in the previous issue of the bulletin. It is shown that the most constructive way to solve them can be convergence, and in the future, the synthesis of three main paradigms of the theory of activity: structural-level, structural-morphological and functional-dynamic. A new solution is proposed to the key problem of psychological analysis of activity – the problem of determining the basic unit of activity composition. The concepts of two main categories of activity competencies – basic (primary) and derived (secondary) – are developed. A new approach to the decomposition of activities based on the principles of functional-dynamic analysis is formulated. All the formulated provisions are concretized in relation to a special, qualitatively specific class of activity – subject-informational. The general organization of activity competencies is identified and characterized, and for the first time the position is proved, according to which it is based on the structural-level principle, representing an integral hierarchy of a number of subordinate levels.

Key words: activity, professional activity, psychological theory of activity, psychological analysis of activity, structural-level paradigm, structural-functional paradigm, functional-dynamic paradigm, competence, component of activity, organization of activity, subject-information activity.

The Role of Emotional Intelligence in the Development of Interpersonal Relationships in Adolescence

N. P. Ansimova

Doctor of sciences in psychology, professor of the chair of general and psychology and organizational psychology of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: miklinar@yandex.ru

O. A. Khozyainova

Teacher-psychologist, bachelor of psychology, Yaroslavl, Russian Federation

e-mail: olesyahozyainova@mail.ru

Abstract. The article presents the results of a study devoted to identifying the role of the level of development of emotional intelligence and its components in the formation and manifestation of interpersonal relationships in adolescence. Sex differences in the development of structural components of emotional intelligence and its general level of expression in adolescent boys and girls, as well as in the specifics of their interpersonal relationships are described. The interrelationships between EI and interpersonal relationships and the facts of mutual influence of various aspects of EI and interpersonal relationships in adolescents are shown.

Key words: emotional intelligence, interpersonal relationships, adolescence, teenage boys, teenage girls.

Acmeological Bases of Transformation of a Situation into an Event

O. S. Durkina

*Bachelor-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: durkina01@gmail.com*

N. V. Moskalenko

*Senior lecturer of the chair of consulting psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: nad_m_v@mail.ru*

M. M. Kashapov

*Doctor of psychology, professor of the department of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: smk007@bk.ru*

Abstract. The article attempts to explain the transition of a situation into an event from an acmeological point of view. The concept of "event" in psychological science is analyzed. Its study is to a greater extent connected with the concepts of a person's life path, i.e. individual development of its meaning from the moment of birth to death. Adulthood, as a subject of acmeology, is one of the stages of a person's life. In this case, the event acts as an impulse to the heights (acme) of the individual, personal and subjective development of a person. Guided by the over-situational type of thinking, the subject takes an active and authorial position in relation to his life path. He enters into a relationship with the "world" happening to him: he experiences and comprehends the changes in it. The transformation of a situation into an event occurs when a person as a mature person attaches importance to these changes.

Key words: event; situation, mature personality, oversituational thinking, the degree of significance.

Consciousness, Self-Consciousness, Subjectivity

V. V. Kozlov

*Doctor of psychology, professor of the department of social and political psychology of Demidov Yaroslavl State University, IAPS President, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: kozlov@zi-kozlov.ru*

Abstract. The article attempts to analyze the correlation of individual consciousness, self-consciousness and subjectivity. The concept of individual free consciousness is introduced as an analogue of the Jungian "I", the atman of Vedanta Hinduism, the soul and the Buddhist Alaya Vijnani.

Key words: consciousness, self-consciousness, subjectivity, personality, Material, Social, Spiritual.

Development of a Non-Verbal Probe Task for Loading the Control Function of Inhibition of Working Memory

N. Yu. Lazareva

*Junior researcher of SEC "System-genesis of professional and educational activity" in DYSU, engineer of the Cognitive Research Laboratory in DYSU, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: lazareva_natasha93@mail.ru.*

A. V. Chistopol'skaya

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair general psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation
e-mail: chistosasha@mail.ru*

S. V. Anfalova

*Bachelor-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: sofya.anfalova@yandex.ru*

Abstract. The article describes the experience of developing a probe-task for loading the inhibition executive function of working memory system. A probe task is a parallel task that is executed together with the main task. Developed probe-tasks will be use when studying the formation of fixity, as well as to study the cognitive mechanisms involved in this process. Traditionally, the Stroop test is used to load inhibition function. The Stroop test includes a set of words that are written in fonts of different colors. The subject's task is to inhibition the automatic processes of reading words and to name the colors with which these words are written. The use of the classical Stroop test can lead to interference, if it is used as a secondary probe-task for the main verbal

task. In this paper, an attempt is made to develop an alternative non-verbal version of the probe-tasks for loading the inhibition executive function. During our research, such non-verbal probe-tasks were developed and successfully tested.

Key words: verbal Stroop test, spatial Stroop test, n-back test, Luchins tasks, executive functions of working memory, inhibition.

Dynamics of Social-Psychological Conditions and Their Riskiness that Forms Psychological Readiness for Addictive Behaviour in Adolescents

T. A. Mikhaylova

*Leading specialist of the Center for Evaluation and Quality Control of Education in Yaroslavl region Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: 79201166430@yandex.ru*

N. A. Rusina

*Candidate of psychological sciences, associate professor, head of the department of clinical Psychology, Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: rusina@almisoft.ru*

S. V. Shvetsova

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair social and political psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: svshvec@yandex.ru*

Features of Cognitive Heteroprocesses of Cadets Depending on the Connotation of Individual Mental Models

A. M. Fedorishina

*Department operator, Novosibirsk military Institute named after General of the army I. K. Yakovlev of the national guard of the Russian Federation, Novosibirsk
e-mail: alena.fedorishina@bk.ru*

Yu. M. Perevozkina

*Doctor of psychology, professor, head of chair of practical and special psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: per@bk.ru*

M. I. Fedorishin

*Candidate of psychological sciences, adjunct, Novosibirsk military Institute named after General of the army I. K. Yakovlev of the national guard of the Russian Federation, Novosibirsk
e-mail: maskarad14@mail.ru*

Abstract. The article analyzes various concepts of collective mental models. The views of scientists in relation to the types of mental models are considered. Different points of view and comparative analysis of the influence of cognitive heteroprocess cadets on the configuration of individual mental models are given. It is proved that the individual mental model of the task, actualizing humanitarian and military-professional knowledge, has a positive effect on the productivity, accuracy and efficiency of servicemen of the National Guard of the Russian Federation.

Key words: mental model, cognitive processes, cadet, military professional activity.

Phenomenological Foundations of Metacognitive Regulation of the Activity of the Subject-Information Class

A. A. Karpov

*Doctor of sciences in psychology, Professor of RAE, professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru*

Abstract. The article presents theoretical and empirical materials that reveal the specifics of a new class of professional activity, that is subject-informational. A new approach to the study of this class of activity is formulated, which is based on the synthesis of the basic provisions of the psychological theory of activity

and modern metacognitive psychology. It is shown that one of the most constructive means of revealing the specifics of the activity of the subject-informational class is to establish the phenomenological foundations of its metacognitive regulation. The main metacognitive phenomena (effects, metacognitive feelings, metacognitive judgments) described in metacognitivism earlier and a set of new ones – congruent exclusively to the subject-informational class of professional activity – are considered.

Key words: metacognitive sphere of personality, professional activity, metacognitive phenomena, metacognitive feelings, subject-informational class, transformation of phenomena, ecological validity.

Motivation and Professional Career of Sales Managers

K. L. Telyakovskaya

Corresponding Member of IAPS, Managing Partner of RA "Barkstel", Moscow, Russian Federation

Abstract. The article presents the data of an empirical study based on the Rolf dealership holding among car sales managers. The work shows that the successful activity of a manager is largely determined by motivation. At the same time, managers with a high level of success differ from the lower levels of success in a large number of signs.

Key words: motivation, activity, success, needs, manager, sales, career.

The Relationship of Motivation with Emotional Burnout among Teachers

M. V. Bashkin

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: 280784@list.ru*

V. I. Lokshina

*Master-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: vika.lokshina.98@mail.ru*

Abstract. The article presents theoretical and methodological materials that reveal and explain the essence of teachers' motivation, the problems of emotional burnout, in particular the specifics of its manifestation in professional pedagogical activity. The necessity of determining the interrelationships of motivation components with emotional burnout among teachers is indicated. The groups of causes that cause emotional burnout were considered, as well as pedagogical activities that affect the occurrence of emotional burnout among teachers were characterized.

Key words: motivational sphere of personality, motivation, motive, pedagogical activity, emotional burnout

The Specifics of Gender and Age Self-Identification of Younger Schoolchildren with Mental Retardation

O. A. Belyaeva

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the department of pedagogy and psychology of primary education of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Educational psychologist of high qualification grade, the head of psychological service, Municipal General Education Institution "Secondary school №59", Yaroslavl, Russian Federation,
olga-alekseevna@mail.ru*

A. M. Prokofyeva

*Master-student of Yaroslavl State Pedagogical University, primary school teacher of the Lesnopolyanskaya Primary School named after K. D. Ushinsky of the Yaroslavl Municipal District, teacher-organizer of Yaroslavl Boarding school №6, Yaroslavl, Russian Federation
e-mail: mur0sasha@mail.ru*

Abstract. The article highlights the issues of insufficient knowledge and high importance of the issues of gender and age self-identification of younger schoolchildren, which largely determines the well-being of a child in a social environment. The importance of studying this aspect in children with mental retardation, who potentially need to be integrated into the environment of their peers and, if possible, master the system of meaningful social relations, is emphasized. A comparative analysis of the data obtained in the framework of the study of this phenomenon in groups of normotypic younger schoolchildren and their peers with mental retardation is presented. The qualitative peculiarity in the formation of children with impaired intellectual development of ideas about the logic of gender and age development and their perception of their own situation according to

gender and age is determined. The certainty and correctness of their identification of their own sex has been established, a number of violations in the process of establishing the age sequence and serious difficulties in identifying themselves relative to the age period, difficulties in correlating the current situation with the requirements and conditions of the social situation of development have been identified.

Key words: gender and age self-identification, patterns of age development, younger schoolchildren, mental retardation.

The Specifics of the Formation of Educational Motivation of Medical College Students

M. V. Ekaterinina

Master of Psychology, teacher of the socio-economic cycle, Yaroslavl medical College, Yaroslavl, Russian Federation, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: ekaterinina.m@yandex.ru.

Abstract. The article substantiates the need to make additions to the paradigm of professionally important qualities for socio-economic professions, as well as the inclusion of motivational professionally important qualities in the list of professionograms for socio-economic professions (including the nurse profession). The features of determining professionally important qualities for socio-economic professions are characterized. New scientific results have been obtained regarding the structure of educational motivation of medical college students. It is qualitatively different among students of the 1st and 3rd courses, a restructuring of the motivational system is found by the end of students' studies at a medical college; "negative" subsystems in relation to educational activity: anti-motivation, motivational stereotypes, safety motivation, extracurricular motivation, etc. are dominant by the end of their studies at a medical college. The interpretation of the revealed facts and patterns is given.

Keywords: students, professionally important qualities, motivation, nurses, socio-economic professions, professionalization, systemic genesis approach, professional career, structural-level theory.

Communication Skills of Younger Teenagers Playing Video Games

N. V. Klyueva

Doctor of psychology, professor, head of the department of consulting psychology of Demidov Yaroslavl State University, Director of the Center for Corporate Training and Consulting of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: nadejda@uniyar.ac.ru

A. V. Sizova

Master-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: sizovanastasia.psy@eandex.ru

O. S. Pashkina

Consultant psychologist Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: helga-0906@mail.ru

Connections of the Type of Intelligence of Older Adolescents with Academic Success and Peculiarities of Child-Parent Relations

T. A. Kukushkina

Master-student of Demidov Yaroslavl State University, teacher of the online school "Foxford", Moscow, Russian Federation,
e-mail: tanushka1506@yandex.ru

G. A. Pen'kova

Master-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: galinapenkovaga@gmail.com

A. S. Kashapov

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
e-mail: yarmirko@mail.ru

Abstract. Functional interrelations between types of intelligence and academic success of students are revealed. The functional interrelations between the types of intelligence with the peculiarities of child-parent relations are

established. A psychological analysis of the functional relationships between the academic success of students with the peculiarities of child-parent relations is carried out. Special attention is paid to the analysis of the established synergetic, cumulative effect of the manifestation of the functioning features of cognitive-personal mechanisms inherent in different types of intelligence.

Key words: type of intelligence, older teenagers, academic success, child-parent relations

To the 95th Anniversary of Viktor Vasilyevich Karpov

A. V. Karpov

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

e-mail: anvikar56@yandex.ru

A. A. Karpov

Doctor of sciences in psychology, Professor of RAE, professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru

V. D. Shadrikov

Academician of the Russian Academy of Education, doctor of psychological sciences, professor of the national research university "Higher school of economics", Moscow, Russian Federation,

shadrikov@hse.ru

Abstract. The materials of historical and biographical nature related to the life and professional path of the famous Yaroslavl psychologist, one of the founders of the Yaroslavl Psychological School (YPS), rector of the K. D. Ushinsky YSPI Viktor Vasilyevich Karpov are presented. The memoirs and previously unpublished historical facts from the life of the Yaroslavl Pedagogical Institute, the department of general and social psychology and Yaroslavl psychology during the work of V. V. Karpov are given.

Key words: Viktor Vasilyevich Karpov, Yaroslavl State Pedagogical Institute, Yaroslavl Psychological School (YPS), psychology.

Methodological Searches in Russia Psychology in the Early 1930s: Views on the Marxist Psychology of V. S. Filatov

V. A. Mazilov

Doctor of psychology, professor of the department of general and social psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation,

v.mazilov@yspu.yar.ru

Abstract. The article is devoted to one of the little-studied pages in the history of Russian psychology. In the early thirties in Russian psychology there were numerous discussions in which it was decided what Marxist psychology should be like. The article analyzes the approach formulated by V. S. Filatov in 1933 while working in Stavropol. The article analyzes the methodological criticism of the main directions in Soviet psychology, undertaken by V. S. Filatov, the future leader and creator of the Yaroslavl psychological school.

Key words: psychology, Marxism, V. S. Filatov, methodology of psychology, history of psychology

80 years of Kindness and Light: You Know What Kind of Guy he Was! (To the Anniversary of Professor N. P. Fetiskin)

V. V. Kozlov

Doctor of psychology, professor of the department of social and political psychology of Demidov Yaroslavl State University, IAPS President, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: kozlov@zi-kozlov.ru

V. A. Mazilov

Doctor of psychology, professor of the department of general and social psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation,

v.mazilov@yspu.yar.ru

Abstract. The article is dedicated to the anniversary of the famous Russian scientist-psychologist N. P. Fetiskin. The life path of a scientist, the main works performed by N. P. Fetiskin during his scientific career are analyzed. The article contains an attempt to create a psychological portrait of a scientist and a person.

Key words: psychology, science, N. P. Fetiskin.

Early Stages of Teaching Psychology in Yaroslavl: from Idealistic to Materialistic Understanding of Psychological Science

Yu. N. Slepko

Doctor of psychology, associate professor, dean of pedagogical faculty of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation,

e-mail: slepko@inbox.ru

Abstract. The article is a response to the work of V. A. Mazilov "Methodological searches in Russian psychology in the early 1930s: views on the Marxist psychology of V. S. Filatov". Article by V. A. Mazilov is devoted to the methodological ideas of V. S. Filatov, presented in the lecture notes on psychology published in 1933. This text describes the initial stages of the systematic teaching of general psychology at Yaroslavl University; the structure of the program of the course "General Psychology", prepared in 1920 by S. A. Golovanenko, lecturer at the Faculty of Social Sciences of the University. The results of methodological searches in psychology in the 30s are discussed XX century, presented in the form of a normatively approved program in psychology for pedagogical universities in 1938.

Key words: psychology, history of psychology, general psychology, S. A. Golovanenko.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ансимова Нина Петровна

доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Российская Федерация, miklinar@yandex.ru.

Анфалова Софья Витальевна

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

Башкин Михаил Валерьевич

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, 280774@list.ru.

Беляева Ольга Алексеевна

кандидат психологических наук, старший преподаватель педагогики и педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, педагог-психолог высшей квалификационной категории, руководитель психологической службы МОУ СШ № 59 г. Ярославль Российская Федерация, olga-alekseevna@mail.ru.

Дуркина Оксана Сергеевна

студент-бакалавр факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, durkina01@gmail.com.

Владимиров Илья Юрьевич

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества при ФГБУН Институт психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, kein17@mail.ru.

Екатеринина Мария Владимировна

магистр психологии, преподаватель социально-экономического цикла, Государственное профессиональное образовательное учреждение Ярославской области «Ярославский медицинский колледж», г. Ярославль, Российская Федерация, ekaterinina.m@yandex.ru.

Камакина Ольга Юрьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», исполнительный директор Ярославского регионального отделения Российского психологического общества, г. Ярославль, Российская Федерация, olekam@bk.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», 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, anvikar56@yandex.ru.

Кашапов Артем Сергеевич

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

Кашапов Мергалияс Мергалимович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, smk-007@bk.ru.

Клюева Надежда Владимировна

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой консультационной психологии Ярославского госуниверситета им. П. Г. Демидова, директор Центра корпоративного обучения и консультирования Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация, nadejda@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.

Коровкин Сергей Юрьевич

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

Кукушкина Татьяна Александровна

магистрант ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация; преподаватель онлайн школы «Фоксфорд», г. Москва, Российская Федерация, tanushka1506@yandex.ru.

Лазарева Наталья Юрьевна

инженер Лаборатории когнитивных исследований ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, lazareva_natasha93@mail.ru.

Локшина Виктория Игоревна

магистрант ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, vika.lokshina.98@mail.ru.

Мазилев Владимир Александрович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Российская Федерация, v.mazilov@yspu.yar.ru.

Маркин Феликс Николаевич

кандидат психологических наук, младший научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества при ФГБУН Институт психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация, alxetar@gmail.com.

Михайлова Татьяна Александровна

ведущий специалист Центра оценки и контроля качества образования Ярославской области, г. Ярославль, Российская Федерация, 79201166430@yandex.ru.

Москаленко Надежда Викторовна

старший преподаватель кафедры консультационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, nad_m_v@mail.ru.

Нижегородцева Надежда Викторовна

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Российская Федерация, nnvdoc@mail.ru.

Пашкина Ольга Сергеевна

психолог-консультант, г. Ярославль, Российская Федерация, helga-0906@mail.ru.

Пенькова Галина Александровна

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

Перевозкина Юлия Михайловна

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» Новосибирск, Российская Федерация, per@bk.ru.

Прокофьева Александра Михайловна

магистрант ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», учитель начальных классов МОУ «Леснополянская начальная школа им. К. Д. Ушинского» Ярославского муниципального района, педагог-организатор ГОБУ ЯО «Ярославская школа-интернат № 6, tur0sasha@mail.ru.

Русина Наталья Алексеевна

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой клинической психологии Ярославского государственного медицинского университета, г. Ярославль, Российская Федерация, rusina@almisoft.ru.

Сизова Анастасия Витальевна

магистрант ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация, sizovanastasia.psy@eandex.ru.

Слепко Юрий Николаевич

доктор психологических наук, доцент, декан педагогического факультета ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Российская Федерация, slepko@inbox.ru.

Смирнова Анна Геннадьевна

доктор политических наук, кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.

Теляковская Ксения Леонтьевна

кандидат психологических наук, член-корреспондент МАПН, РА «Баркстел», г. Москва, Российская Федерация.

Федоришин Михаил Иванович

кандидат психологических наук, адъютант адъюнктуры (очного и заочного отделения), Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Российская Федерация, maskarad14@mail.ru.

Федоришина Алена Михайловна

оператор кафедры Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Российская Федерация, alena.fedorishina@bk.ru.

Хозяинова Олеся Алексеевна

бакалавр психологи, педагог-психолог, olesyahozyainova@mail.ru.

Чистопольская Александра Валерьевна

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

Шадриков Владимир Дмитриевич

академик РАО, доктор психологических наук, профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва, Российская Федерация, shadrikov@hse.ru.

Швецова Светлана Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и политической психологии, г. Ярославль, Российская Федерация, svshvec@yandex.ru.

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРЕДСТАВЛЕННЫМ НА ПУБЛИКАЦИЮ

Уважаемые читатели!

В целях внедрения в ЯрГУ унифицированного издательского оформления материалов в научных изданиях, облегчающее их обработку в международных и национальных банках информации и позволяющее минимизировать искажения данных по цитированию, и включению нашего журнала в РИНЦ, прием материалов осуществляется по следующим требованиям.

В каждой статье должны быть указаны следующие данные:

1. Сведения об авторах

Обязательно:

- **Фамилия, имя, отчество всех авторов полностью (на русском и английском языке);**
- **полное название организации** – место работы каждого автора в именительном падеже (на русском и английском языке). Если все авторы работают в одном учреждении, можно не указывать место работы каждого автора отдельно;
- **адрес электронной почты для каждого автора;**
- **должность, звание, ученая степень.**

Опционально:

- подразделение организации;
- другие сведения об авторах, фотографии авторов.

2. Название статьи

Приводится на русском и английском языках

3. **Аннотация** (объем **не менее 100** и не более 300 слов, отражающее основное содержание работы таким образом, чтобы читатель мог составить полное представление об этом содержании) Приводится на русском и английском языках

4. **Ключевые слова** (до 10 слов).

Ключевые слова или словосочетания отделяются друг от друга точкой с запятой. Приводится на русском и английском языках

5. Тематическая рубрика (код)

Обязательно – **код УДК**;

Опционально – другие библиотечно-библиографические предметные и классификационные индексы.

Список литературы

Требования к оформлению рукописи статьи

1. Содержащийся в файле текст должен быть оформлен в редакторе MicrosoftWord 97 и выше.
2. Формат страницы А4, ориентация «книжная».
3. Все поля по 20 мм.
4. Тип шрифта – TimesNewRoman, размер **14** пт.
5. Междустрочный интервал **1,2**, выравнивание по ширине, абзацный отступ **1,25** см.
6. Рисунки только черно-белые включаются в текст. Подписи к рисункам делаются внизу. Нечитаемые рисунки будут удалены из текста.
7. Таблицы прилагаются по ходу текста, снабжаются заголовками и имеют сквозную нумерацию.
8. Количество иллюстративного материала не должно превышать 5 рисунков (таблиц, графиков и т.д.)

9. Примеры оформления списка литературы.

Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко.– СПб.: Питер, 1999.– 105 с.

Карпов, А.В. психическое выгорание в управленческой деятельности: монография / А.В. Карпов, Н.С. Савина; М.– Ярославль: РАО, 2010.– 404 с.

Петров, Ю.В. Экономическая теория [Текст]: учебник / Ю.В. Петров, А.В. Сидоров. СПб.: Астрель, 2010.– 391 с.

Экономика предприятия [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов / А.В. Петров, Д.И. Иванов, С.И. Сидоров; под ред. Р.П. Викторовой.– М.: Академия, 2011.– 327 с.

Статьи из журналов оформляются следующим образом:

Субботина, Л. Ю. Интегративная модель психологической защиты [Текст] / Л. Ю. Субботина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.–2005.– № 3 (24).– С. 111–117 Здесь указывается автор, приводится название статьи, год издания, номер и страницы журнала, на которых размещена статья.

Словари оформляются подобным образом:

Власов, О.И. Толковый словарь [Текст] / О.И. Власов.– М.: Дрофа, 2010.– 1020 с.

Электронные ресурсы выглядят в библиографическом списке

Аминов, Н.А. Природные предпосылки возможности самореализации учителей начальной школы / Н.А. Аминов // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. <http://psyjournals.ru/psyedu/1998/n2/Aminov.shtml>

Словарь юридических терминов [Электронный ресурс].– <http://...>

Психологический словарь [Электронный ресурс].– <http://...>

Водянец, П.Л. Планирование на предприятии [Электронный ресурс].– <http://...>– статья в интернете.

Громова, С.В. Исследование влияния роста заработных плат на уровень жизни населения [Электронный ресурс]: авт. дисс... к.э.н.– <http://...>– ссылка на автореферат диссертации.

Библиографический список не должен в основном состоять из электронных ресурсов.

Пример оформления текста

УДК

Название статьи

Авторы, город

Данные об авторах, электронная почта

Аннотация.

Ключевые слова.

Название статьи (англ)

Авторы, город (англ)

Данные об авторах (англ)

Аннотация. (англ)

Ключевые слова. (англ) электронная почта

Текст статьи. Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст
Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст
Текст Текст Текст Текст Текст

Литература.

Материалы публикуются в авторской редакции.