

РОССИЙСКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО
ЯРОСЛАВСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК



ВЫПУСК 1 (43)

МОСКВА – ЯРОСЛАВЛЬ
2019

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
Ю.П. Поваренков
И.Г. Сенин
И.М. Серафимович
В.К. Солондаев (отв.секретарь)
Л.Ю. Субботина
В.А. Урываев

Редакционный Совет

Ю.И. Александров
Т.Ю. Базаров
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 2001 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 (43), 2019.

Отпечатано в РПФ «Титул», ИП Маренков А.В.
Ярославль, Волжская набережная, 4, тел. (4852) 59-41-52

Сдано в набор 12.09.2019 г. подписано в печать 04.10.2019 г.
Бумага офсетная 60x90 1/8. Тираж 200. Заказ 134

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- А.В. Карпов*
Системные качества в функциональной организации сознания
и операционной структуре мышления..... 6
- М.М. Кашапов, М.Л. Ключкин*
Экзистенциальные основы ресурсности мышления..... 21
- А.А. Карпов*
Новые подходы к исследованию метамышления 25

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Н.П. Ансимова, И.В. Кузнецова, О.В. Большакова, О.Н. Кащеева,
Е.В. Хорошавина*
Личностные результаты образования обучающихся на ступени основной
школы: ориентиры для педагога 30
- О.А. Беляева*
Опыт изучения системы ценностей современных подростков..... 43
- Н.Я. Большунова, М.И. Федоришин, В.В. Путкалюк*
Индивидуальные особенности курсантов с разным уровнем саморегуляции 47
- А.И. Коротаева, О.А. Померанцева*
Влияние ценностных ориентаций личности на агрессивность младших школьников 55
- К.А. Кузьмина, А.А. Карпов*
Исследование структурной организации креативности личности
в учебной деятельности 59
- Г.В. Лосик*
Развитие схемы социализации ребенка по Л.С. Выготскому..... 64

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Е.В. Кошелева*
Интернальность как фактор организации метакогнитивной сферы
личности в управленческой деятельности 78
- Е.В. Маркова*
Динамика мотивационных ожиданий сотрудников организации по мере
увеличения стажа работы 82

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- Н.В. Соколова*
Забываемые русские психологи 87

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- В.В. Козлов*
Смерть и бессмертие: психологический анализ 91

ИНФОРМАЦИЯ РПО

- Итоги расширенного заседания ЯРО РПО и РАПК.....95
- Победители профессионального конкурса ЯРО РПО 2018 г.97
- Об итогах конкурса ЯРО РПО для студентов и магистрантов 2019 г.....98
- Всероссийская молодежная научная конференция факультета психологии
ЯрГУ им. П.Г. Демидова «Психология – молодая наука» 100

- К Юбилею Надежды Владимировны Ключевой..... 102

ПСИХОЛОГИЯ И ЖИЗНЬ. ИНТЕРЕСНЫЕ ЗАМЕТКИ

Н.А. Торопова, М.С. Торопова

Люди и кошки: как мы общаемся 104

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ. ANNOTATIONS 112

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 117

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРЕДСТАВЛЕННЫМ НА ПУБЛИКАЦИЮ 119

Yaroslavl Psychological Vestnik

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY

A. V. Karpov

System Qualities in the Functional Organization of Consciousness and Operating Structure of Thinking 6

M. M. Kashapov, M. L. Klyukin

Existential Foundations of Resource-Based Thinking 21

A. A. Karpov

New Approaches to the Study of Meta-Thinking 25

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

N. P. Ansimova, I. V. Kuznetsova, O. V. Bol'shakova, O. N. Kashcheeva,

E. V. Khoroshavina

Personal Results of Education of Students at the Level of Basic School: Guidelines for the Teacher 30

O. A. Belyava

Experience of Studying the Value System of Modern Adolescents 43

N. Ya. Bol'shunova, M. I. Fedorishin, V. V. Putkalyuk

Individual Peculiarities of Cadets with Different Levels of Self-Regulation 47

A. I. Korotaeva, O. A. Pomerantseva

Influence of Personal Value Orientations on the Aggressiveness of Younger Schoolchildren 55

K. A. Kuz'mina, A. A. Karpov

The Study of the Structural Organization of Creativity in Learning Activity 59

G. V. Losik

The Development of the Scheme of Socialization of the Child by L. S. Vygotsky 64

ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

E. V. Markova

Dynamics of the Motivational Expectations of the Organization's Staff with Increasing Seniority 78

E. V. Kosheleva

Internality as a Factor in the Organization of Metacognitive Sphere of Personality in Management Activity 82

HISTORY OF PSYCHOLOGY

N. V. Sokolova

Forgotten Russian Psychologists 87

EXISTENTIAL PSYCHOLOGY

V. V. Kozlov

Death and Immortality: a Psychological Analysis 91

RPS INFORMATION

The Enlarged Meeting of YRD RPS and RAPC95

The Winners of the Professional Competition of YRD RPS of 201897

About the Results of Competition of YRD RPS for students and undergraduates of 201998

**About the Results of the All-Russian Youth Scientific Conference of Faculty
of Psychology of DYSU “Psychology is a young science” 100**

To The Jubilee of Nadezhda V. Klyueva..... 102

PSYCHOLOGY AND LIFE. INTERESTING NOTES

N.A. Toropova, M.S. Toropova

People and Cats: How We Communicate 104

ANNOTATION 112

PERSONALITIES 117

REQUIREMENTS TO ARTICLES SUBMITTED FOR PUBLICATION 119

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.95

Системные качества в функциональной организации сознания и операционной структуре мышления*

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

Аннотация. Рассматривается ключевая и во многом определяющая проблема психологии сознания, сущность которой состоит в выявлении и объяснении механизмов, обеспечивающих его важнейший атрибут – саморепрезентированность в нем психики в целом. Он раскрывается как частное проявление фундаментального и еще более общего ее свойства – свойства самосензитивности. Раскрыта и объяснена совокупность основных средств и механизмов, лежащих в основе этих свойств психики и сознания. На основе этого осуществлена новая интерпретация некоторых основных положений метакогнитивной психологии. Показана ключевая роль в функциональной организации сознания двух наиболее общих и принципиальных механизмов. Во-первых, механизма операндно-операторной обратимости основных когнитивных процессов и, во-вторых, механизма трансформации системных качеств психических процессов в функциональные качества. Сформулированы представления, согласно которым системные качества выступают операционными средствами структурно-функциональной организации мышления.

Ключевые слова: сознание, самосензитивность, саморепрезентация, метакогнитивные процессы, идеальное, системные качества, функциональные качества, когнитивные функции, рефлексия, метасистемный подход, оператор, операнд, функциональная обратимость, мышление.

I

Возникновение метакогнитивизма как самостоятельного психологического направления сопряжено с формулировкой двух основных понятий – *метапамяти* и *метамышления* [17, 19, 21]. И именно в связи с этим происходит фундаментальная дифференциация – разделение так называемых *первичных процессов* (то есть традиционно изучающихся когнитивных процессов) и *вторичных процессов* (метакогнитивных). Тем самым был создан прецедент, который заставил обратить внимание на то, что, возможно, и другие первичные процессы имеют свое *alter ego* – «свой» вторичный процесс. Он направлен на него же самого и обеспечивает его психическую репрезентацию (точнее – саморепрезентацию). В свою очередь, эта саморепрезентация реализуется через совокупность «вторичных», то есть метакогнитивных, рефлексивных по своей сути процессов и механизмов, лежащих в их основе.

Вместе с тем, на наш взгляд, следует обратить особое внимание и на еще один – очень важный аспект данной дифференциации. Так, общепри-

нятым является положение, согласно которому при определении метакогнитивных процессов, равно как и при их исследовании, акцент делается их именно *процессуальной* стороне (что, конечно, вполне естественно и даже необходимо). Метакогнитивные процессы – это, прежде всего, именно *процессы*. Вместе с тем, их истинное содержание выходит за пределы только такого понимания, а сами они являются существенно более сложными. Дело в том, что в них, фактически, каждый из основных «первичных» процессов *удваивает* свой исходный статус. Он становится не только процессом как таковым, но и тем, на *что* он сам же и направляется, в отношении чего реализует свой процессуальный потенциал. Как указывал в свое время с. Л. Рубинштейн: «Любой процесс – это не только то, *чем* познается, но и то, *что* познается» [14]. Аналогичная мысль сформулирована и Л. М. Веккером, который подчеркивал, что любой психический процесс может быть представлен не только как активный *оператор*, но и как относительно пассивный *операнд* [3]. Тем самым кардинально меняется и существенно усложняется общее понимание метакогнитивных процессов как основного объекта изучения в метакогнитивизме. Не менее, а быть может, и бо-

* Расширенный вариант доклада на заседании постоянно действующего теоретико-методологического семинара при Президиуме Российской академии образования.

лее важно то, что, становясь операторами по отношению к самим себе, «первичные» процессы (в основном, конечно, когнитивные) качественно меняют свой исходный и естественный статус – становятся *операндами*. Они трансформируются из того, *чем* познается в то, *что* познается. Понимание природы и смысла синтеза этих двух модусов в *одних и тех же* когнитивных процессах является, по-видимому, одним из путей к разгадке природы сознания.

В связи с этим, необходимо подчеркнуть обстоятельство, которое обычно не только не учитывается пока в должной мере в исследованиях сознания, но и, фактически, даже не эксплицировано в явном виде. На наш взгляд, действительное значение метакогнитивизма заключается не только в том, что в нем был выявлен качественно новый класс процессов (метакогнитивные), хотя и это, безусловно, крайне значимо, а в том, что *благодаря* им, сами «первичные» процессы стали доступными исследованию (по крайней мере – в принципе) в совершенно ином качестве – не как операторы, а как операнды. Реальная сложность психического в целом, а особенно – психических процессов такова, что они принципиально *двуединны* по своей природе. Они выступают и как операторы и как операнды; и как «отражающее» и как «отражаемое»; и как «порождающее» и как «порождаемое». Причем, эти модусы являются принципиально *динамическим*, что означает возможность перманентной и субъективно достаточно легко реализуемой их смены. Именно это лежит в основе описанного нами ранее *механизма операндно-операторной обратимости* указанных модусов [7].

Действительно, сама суть метакогнитивных процессов заключается в том, что они направлены не на внешнюю среду, а на среду так сказать «внутреннюю», то есть, прежде всего, на сами «первичные» процессы. Реализуя свой модус как операторов по отношению к ней (то есть по отношению к *самим*), они не только обретают тот модус, который обычно фиксируется и изучается в метакогнитивизме – «вторичных» процессов, но и сами начинают выступать в качественно иной форме, ином модусе – как *операнды*. Поскольку они, выступая как операнды, репрезентируются *в них же самих*, они начинают осознаваться и репрезентируются в сознании как таковые. Именно поэтому – подчеркиваем еще раз – более глубокий смысл основных результатов метакогнитивизма заключается не столько в том, что в нем выявлен и описан особый класс психических процессов – «вторичные» процессы, сколько том, что именно благодаря им достигается *взаимобратимость* двух базовых модусов психических процессов и, следовательно, сами они репрезентируют-

ся в сознании как его основные содержательные компоненты.

Именно метакогнитивные процессы (и метапроцессы в целом) как раз и являются основными операционными средствами такой обратимости. Психические процессы не могут менять свой исходный статус (как операторов) вне и помимо возникновения метапроцессов. Это положение можно сформулировать и по-другому: метапроцессы в целом и метакогнитивные процессы, в особенности, – это и есть средства трансформации психических процессов из одного статуса (операторов) в другой (операндов). На наш взгляд, все это является одним из главных механизмов феномена саморепрезентированности психики, что во многом эквивалентно феномену сознания в целом. В свою очередь, сама обратимость является – по определению – *динамическим* явлением (точнее – механизмом). Выступая в этом исходном статусе (как операторы), но по отношению к самим же себе, они трансформируют «первичные» процессы в иной статус – в статус операндов. Поэтому и сами «первичные» процессы, обретая статус операндов, благодаря становлению и функционированию метапроцессов, репрезентируются (точнее – саморепрезентируются) как чувственная ткань самого сознания, как нечто непосредственно данное и субъективно неоспоримое.

Таким образом, синхронизированность этих двух функций (и, соответственно, модусов) когнитивных процессов, а также их чередование означает, что всем когнитивным процессам присуще не только единство указанных модусов, но и их *взаимобратимость*. Именно она и обеспечивает, в конечном счете, тот фундаментальный факт (точнее – механизм), согласно которому через когнитивные процессы оказывается возможным доступ к содержанию психического, к содержанию, а частично – и к процессуальным средствам сознания.

Вместе с тем, особо следует подчеркнуть, что когнитивные процессы, обретая статус «вторичных», могут быть направлены не только на самих себя (это – так сказать «внутриклассовая» обратимость когнитивных процессов, то есть обратимость внутри класса когнитивных процессов). Они могут быть направлены и на психические процессы *иных классов*. Так, скажем, можно «помнить об эмоциях», «вспоминать о мотивах» и «обдумывать» их, «представлять величину волевого усилия» и т.д. Это – уже не «внутриклассовая», а «межклассовая» обратимость. И именно благодаря ей, не только когнитивные процессы, но и процессы *всех* иных классов (эмоциональные, волевые, мотивационные) также оказываются репрезентированными в сознании как его «составляющие». Формулируя данный тезис, мы,

в то же время, считаем необходимым со всей определенностью подчеркнуть следующее. Охарактеризованная выше взаимообратимость двух базовых, исходных модусов когнитивных процессов (как операторов и как операндов) – это лишь шаг и определенное приближение к раскрытию фундаментального механизма самопрезентированности психики самой себе, феноменологически представленного в форме сознания, но, конечно, не полное раскрытие этого – быть может, наиболее сложного и загадочного феномена психического.

Таким образом, благодаря «двуединой» природе когнитивных процессов (их представленности и как объективной и как субъективной реальности, их бытия как в онтологической, так и в инструментальной функциях) они раскрываются не только существенно более полно, но и обретают качественно новое свойство – становятся реальными компонентами сознания. Они выступают уже не только тем, что реально протекает в психике и не только тем, «чем познается», но и тем, *что* познается – репрезентируются на уровне сознания, то есть осознается. Очень важно при этом, что все указанные модусы психических процессов не рядоположены друг другу, а именно *взаимобратимы*, представлены в единстве. Более того, как показано выше, эти модусы могут перманентно менять друг друга, чем и обеспечивается так знакомое каждому феноменологическое свойство динамичности сознания – атрибут, который зафиксирован, например, в известном термине «потока сознания». Кроме того, с позиций изложенных представлений раскрывается еще *большая* сложность организации системы когнитивных процессов. Все они, порождая своей собственной организацией «вторичные» процессы и трансформируя самих же себя в операнды, тем самым, фактически, приводят к возникновению новой и обладающей глубочайшей качественной спецификой реальности. Она, однако, также доступна репрезентации, поскольку сами «вторичные» процессы как раз и обеспечивают ее, а тем самым конституируют эту – *субъективную реальность*.

II

Итак, на основе представленных выше материалов становятся несколько более понятными истинные средства и механизмы процессуального плана, которые и обеспечивают в итоге атрибут саморепрезентированности психики, составляющий, в свою очередь, сущность сознания как такового. Вместе с тем, главный и наиболее глубокий вопрос, возникающий в связи с этим, все же остается пока открытым. Он состоит в том, чтобы объяснить (или хотя бы просто понять «в общих чертах»), как реализуется сам механизм опе-

рандно-операторной обратимости? Как конкретно и за счет каких средств тот или иной когнитивный процесс оказывается состоянием менять свой «первичный» модус (в качестве оператора) и становится операндом? Как возможна сензитивность к нему как к операнду со стороны его же самого? Как вообще всё это становится возможным? Каков так сказать «механизм самого этого механизма»? Отчетливо сознавая предельную сложность и даже так сказать «головоломность» этих вопросов, обратим, однако, внимание на следующие положения, содействующие их решению.

Прежде всего, следует подчеркнуть, что все эти вопросы непосредственно и очень органично сопряжены с проблемой, которая рассматривается во всей психологии сознания и как наиболее важная – критически значимая, и одновременно как наиболее сложная. Речь идет, разумеется, о проблеме, которая обычно формулируется как проблема *механизма осознания*, а ее суть заключается в том, чтобы выявить, как конкретно, с помощью каких средств и процессов осуществляется *переход* от осознаваемого к осознаваемому, то есть как возникает принципиально новое *качество* – качество осознаваемости? Безусловно, взятая в ее полном объеме и в истинном масштабе, данная проблема, являющаяся, по существу, «ядром» всей психологии сознания, характеризуется беспрецедентной сложностью [1]. Уровень этой сложности таков, что попытки ее решения могут носить по необходимости лишь характер того или иного приближения к нему, но, конечно, не претендовать на «полноту и окончательность», то есть *содействовать* такому решению.

Кроме того, необходимо, конечно, учитывать очень высокую и, по существу, близкую к предельной степень сложности данной проблемы. В этом плане она стоит в одном ряду, пожалуй, еще лишь с одной – также своего рода «терминальной» по степени сложности проблемой, формулируемой обычно как проблема или даже – как «тайна» «психофизического сечения». Это, как известно, вопрос о механизмах перехода материального (физического стимула) в нематериальное – в ощущение как относительно простейший, но уже собственно психический процесс. Одновременно обратим внимание и на то, что обе эти проблемы родственны еще и в том отношении, что в них ставится вопрос о фундаментальных трансформациях – о переходе от одних *качеств* к принципиально иным. Все это не может не накладывать отпечаток и на требования, предъявляемые такого рода проблемами к методологии, на основе которых они должны разрабатываться. Эта методология должна быть адекватна им – и по степени сложности, и по своей «мощности» – так сказать по разрешающей способности, и по степени обобщенности.

Она, в силу этого, может и не быть проста – и в ее понимании, и в ее использовании. Именно таковой и является, на наш взгляд, система методологических императивов, сложившаяся в одном из наиболее общих гносеологических подходов – в методологии *качественного анализа*. При этом необходимо подчеркнуть обстоятельство, которое, к сожалению, обычно упускается из виду, но которое является очень значимым в гносеологическом отношении: именно эта методология является основой для системного подхода как такового, то есть выступает еще более общей (и, соответственно, – более эвристичной), нежели он [11]. Одновременно с этим, еще более значимо, что именно в ней центральной категорией как раз и является понятие качеств, а также их основные типы и классы, равно как и закономерности их трансформаций и взаимопереходов. Следует учитывать и то, что именно категория качества является, во-первых, основной «единицей» познания [11]; во-вторых, именно качества являются носителями того «главного» в любой сущности, что и образует саму эту сущность – *качественной определенности**. Наконец, очень важно, что именно в ней, а также в базирующейся на ней методологии системности, важнейшее место принадлежит одному из наиболее конструктивных понятийных средств современного научного познания – понятие *системных качеств*.

На наш взгляд, именно это понятие, играющее, действительно, фундаментальную роль во многих сферах современного научного познания в целом и в психологии, в частности, является ключевым и в плане решения сформулированных выше задач**. Дело в том, что данная категория качеств обладает целым рядом важнейших особенностей, учет которых может содействовать объяснению атрибута саморепрезентированности психики и, соответственно, экспликации тех средств, которые лежат в основе средств и механизмов осознания.

Действительно, важнейшим и наиболее специфическим среди такого рода атрибутов является, как известно, уникально присущее системным качествам свойство, заключающееся в их так называемом «чувственно-сверхчувственном» характере. Они, характеризуя качественную определен-

ность системы в целом и, более того, раскрывая и воплощая ее *главные*, наиболее интегративные черты, могут быть, вместе с тем, и не данными чувственному восприятию, то есть носить «сверхчувственный» характер. Они, существуя реально, онтологически, тем не менее, могут быть и «не ощущаемыми», а потому репрезентируются лишь в «сверхчувственной», то есть в собственно *идеальной* форме. Идеальное, следовательно, – это и есть доминантная и наиболее специфическая форма существования системных качеств как таковых***. Форма их данности – принципиально иная, нежели *чувственная данность*; однако, от этого сам ее факт не перестает оставаться фактом (а скорее, наоборот).

Второе исходное положение носит еще более общий характер, поскольку конкретизирует по отношению к рассматриваемой проблеме не просто *один из* атрибутов сознания в целом, а его *важнейший* атрибут – свойство *идеальности*. Как бы ни трактовать сознание, с каких бы позиций его ни рассматривать, как бы ни эксплицировать его содержание и структуру, никуда не уйти от того фундаментального факта, что сама его суть как раз и заключается в идеальной природе. Оно и результативно, и феноменологически всегда дано лишь как идеальное [14, 16]. Понятия идеального и осознаваемого являются, фактически, взаимопологаемыми и естественным образом взаимодействующими. Любое содержание потому и осознается, что обретает форму идеального, переводится из любой иной формы репрезентации в психике именно в форму идеального. С этих позиций и само осознание должно быть проинтерпретировано как перевод «не-идеального» в идеальное; точнее – *является* им. Поэтому и общая проблема «механизма осознания» может быть конкретизирована до вопроса о механизмах трансформации «не-идеального» в идеальное.

Вместе с тем, истинная сложность этого вопроса заключается в том, что идеальное само по себе – именно потому, что оно является таковым, *в принципе* недоступно прямому чувственному восприятию, оно по самой своей природе в принципе «сверхчувственно». Однако, от того, что оно является таковым – сверхчувственным, а потому и не данным чувственному восприятию, оно не только не перестает быть фактом субъективной реальности. Наоборот, оно начинает выступать как наиболее очевидная, феноменологически бесспорная часть этой реальности (а строго говоря – и как вся она). Следовательно, идеаль-

* В этом плане очень показательны философские определения данной категории: например, «качество есть тождественная со своей сущностью определенность»; качество есть то, «благодаря чему нечто становится тем, чем оно является» [15] и пр.

** При этом, правда, к сожалению, приходится констатировать, что в настоящее время внимание к нему, равно как и к методологии системности в целом, явно снизилось, а его мощный эвристический потенциал, в силу этого, так и остается во многом не эксплицированным и не реализованным.

*** Естественно, при этом следует учитывать следующее обстоятельство: природа системных качеств в *целом* такова, что они в *общем виде* обладают именно «чувственно-сверхчувственными» характеристиками, то есть могут быть представлены и в чувственном восприятии, и в форме сверхчувственных.

ное, хотя и дано субъекту, но дано *принципиально иначе*, нежели это возможно посредством чувственного восприятия. В свою очередь, это означает, что в структуре психики в целом и в функциональной организации сознания, в особенности, *должны быть* представлены такие средства и механизмы, которые обеспечивали бы собой эту – «иную данность», парадоксальную по своей сути. Она, фактически, означает *чувствительность к нечувственному* (точнее, к сверхчувственному, то есть к идеальному); сензитивность к тому, для чего нет адекватных средств в самой сензитивности, то есть в сенсорно-перцептивной системе. В связи с этим и возникает ключевой вопрос – как же это возможно? Он, фактически, и является необходимой конкретизацией исходного, рассматриваемого здесь вопроса – вопроса о механизме осознания.

III

Таким образом, можно видеть, что два рассмотренных выше положения (о «чувственно-сверхчувственном» характере системных качеств как доминантной и наиболее специфической формы их существования, а также об особой – «сверхчувственной» форме данности идеального) являются не только теснейшим образом взаимосвязанными, но и, по существу, взаимополагаемыми. И именно эта их атрибутивная – органическая взаимосвязь позволяет предложить один из возможных вариантов решения общего вопроса о содержании процесса осознания, обычно формулируемого как проблема «механизма осознания».

Действительно, как мы уже отмечали, одной из основных особенностей системных качеств (не исключено, что вообще – основной) является то, что они могут носить «сверхчувственный» характер. Они могут быть недоступными прямому чувственному восприятию и познанию; быть, так сказать, внемодальными, точнее – надмодальными. Кроме того, они могут обнаруживаться и улавливаться субъектом на основе и за счет выявления определенных инвариантов в чувственной информации – за счет ее интеграции, систематизации, структурирования. Они могут обнаруживаться также и в результате процедур концептуализации, идеализации и пр. Они, реально характеризуя внешние объекты и принадлежа им, могут, в то же время, обнаруживаться субъектом не за счет их прямого чувственного восприятия, а лишь на основе переработки информации об иных качествах – материальных и функциональных, то есть качеств, доступных чувственному восприятию. Поэтому системные качества по необходимости имеют *идеальную природу* – идеальную в том смысле, что они выступают продуктом и результа-

том обработки чувственных (то есть субидеальных) данных.

В связи с этим, несколько иначе, чем это полагается традиционно и по-новому раскрывается само понятие идеального. С одной стороны, идеальное предстает как необходимое содержание системных качеств как таковых, как модус их существования (по крайней мере, – в психике). С другой стороны, в идеальном достигается своего рода синтез «сверхчувственного» (то есть *не данного* посредством чувственного восприятия) и *данного* психике. Ничто не обладает такой субъективной несомненностью как идеальное; оно дано психике, субъекту непосредственно. Следовательно, идеальное – это такой способ «улавливания» психикой системных качеств (как «сверхчувственных» по своей природе), который позволяет сделать их чувственными – но не в том смысле, что они начинают ощущаться какой-либо модальностью. Более того, можно предположить, что само идеальное как очень существенная компонента психики, как форма ее существования – это и есть отображение в ней системных качеств внешней среды. Если чувственное познание («до-идеальное») характеризуется сензитивностью по отношению к материальным и функциональным качествам объективной реальности, то идеальное есть форма «отражения» и способ интрапсихического существования системных качеств внешнего мира*. При этом обязательно следует учитывать, что именно системные качества являются не просто *одним из* типов качеств внешней, объективной реальности, а наиболее обобщенным и интегративным, а потому – и *наиболее значимым*, и наиболее содержательно насыщенным их типом (в плане его «информационной емкости»). Следовательно, именно их адекватное и, по возможности, наиболее полное отображение является и наиболее значимым в плане обеспечения общего информационного взаимодействия со средой, в плане полноты ее репрезентации во «внутреннем мире». Для этого они должны восприниматься, «улавливаться» субъектом именно в их атрибутивных особенностях и характеристиках – в их интегративном, обобщенном, синтетическом статусе, то есть как свойства и про-

* Первые два типа – материальные и функциональные качества изучены в настоящее время несопоставимо лучше, нежели системные. Функциональные качества отличаются от материальных тем, что могут проявляться лишь при условии функционирования объекта – в его динамике, но не в статике. Вместе с тем, общность материальных и функциональных качеств состоит в том, что они доступны чувственному восприятию и познанию – носят чувственный характер. Наоборот, системные качества тем и отличаются от материальных и функциональных, что они могут носить и «сверхчувственный» характер, быть недоступными чувственному познанию и восприятию.

явления феноменов организации и целостности объектов «внешнего мира». Все это и оказывается возможным, благодаря тому, что они – именно в этой своей «сверхчувственной» природе адекватно отображаются, репрезентируются в психике в аналогичной – также «сверхчувственной» природе – как идеальные и тем самым составляют его суть и содержание. Само же идеальное, его формирование и функционирование должно быть понято в этой связи как такой способ «улавливания» и репрезентации важнейших качеств «внешнего мира» – его системных качеств, который адекватен их природе, а потому обеспечивает и адекватность самого их восприятия и их последующего использования.

IV

Вместе с тем, пока остается не решенным очень важный вопрос – что же именно обеспечивает субъекту «чувствительность к сверхчувственному», то есть к идеальному? Почему оно не просто ощущается, но и дано с *максимальной* степенью субъективной отчетливости и несомненности? Как оно становится содержанием сознания? Каким образом и за счет каких механизмов системные качества как «сверхчувственные», а потому – представленные в идеальной форме и составляющие основу содержания сознания оказываются, однако, не просто «ощущаемым», но и составляют наиболее очевидную и непосредственную субъективную данность, то есть трансформируются из «сверхчувственных» в чувственные? Каким образом достигается, казалось бы, недостижимое – обретение психикой чувствительности к «сверхчувственному», а значит – «не-чувственному»?

Не претендуя, разумеется, на полное решение этих – беспрецедентных по своей сложности вопросов, обратим, однако, внимание на ряд обстоятельств, которые могут содействовать такому решению. И идеальное в целом, и любая его «парциальная» составляющая, представленные в виде отдельных знаний (и их комплексов) есть не что иное как форма существования и проявления в психике особых и очень специфических качеств – системных. Оно – идеальное потому и является таковым, то есть «сверхчувственным», что воплощает в себе важнейший атрибут системных качеств как таковых – их «сверхчувственный» характер. Вместе с тем, будучи таковым – сверхчувственным, идеальное, однако, оказывается все же данным субъекту и поэтому – ощущаемым им, обретающим свойство «чувствительности к нему».

Констатируя это, обратим, далее, внимание на то, что само понятие системных качеств как объяснительное, эвристическое средство необходимо рассматривать не только, так сказать, «само по себе» (что, впрочем, также немаловаж-

но), но и в контексте с двумя другими основными типами качеств – материальными и функциональными, а также во взаимосвязи с ними. Именно «триада» основных категорий – материальных, функциональных и системных является, как известно, необходимой и во многих случаях достаточной для раскрытия качественной определенности той или иной системы в целом. Кроме того, следует обязательно учитывать, что материальные и функциональные качества, в отличие от системных, как уже отмечалось выше, характеризуются противоположной по отношению к последним особенностью – они в принципе доступны чувственному восприятию, непосредственно ощущаемы. То же самое с полным правом можно констатировать, однако, и в отношении репрезентации психикой *своих же собственных* материальных и функциональных качеств**. «Материал» психического (субстанционально – онтологически представленный как содержание ощущений, образов – вообще, всего так называемого «отраженного», то есть всех операндов), обладает несомненной чувственной данностью; он непосредственно ощущается.

Аналогичной, то есть также прямой чувственной доступностью – ощущаемостью характеризуются, далее, и собственно функциональные проявления психического. Действительно, не только *содержание* того или иного процесса (начиная от ощущения и заканчивая мышлением) непосредственно дано субъекту, но аналогичной данностью обладает и сам факт развертывания того или иного процесса, сам *факт* его наличия, существования. Любой психический процесс как форма проявления того или иного функционального аспекта организации психики, факт его существования, а в значительной степени – и его операциональные характеристики и особенности также доступен чувственному восприятию. Он не только «дан субъекту», ощущается им непосредственно, но во многом просто эквивалентен самой этой субъективной данности, *является ей*. Следовательно, материальные и функциональные качества психики обладают общей фундаментальной особенностью – они характеризуются по отношению к субъективной реальности именно чувственной данностью, носят *непосредственно* воспринимаемый характер. И в этом они принципиально отличаются от системных качеств, которые, на-

** Естественно, что при этом возникает достаточно принципиальный вопрос о правомерности и корректности применения самого термина «материальные качества» по отношению уже не к объективной, а к субъективной реальности – к психике. Данный вопрос подробно проанализирован нами в работе [7], где понятие материальных качеств обобщено до более широкого понятия *субстанциональных* качеств, позволяющего зафиксировать базовые качества не только объективной, но и субъективной реальности.

против, являются атрибутивно «сверхчувственными». Вместе с тем, и они, как неоднократно подчеркивалось выше, также оказываются данными субъекту – «чувствуются» им, несмотря на их сверхчувственность и неощущаемость.

Далее, следует обязательно учитывать и то, что все три основных типа качеств (материальные, функциональное и системные) не только тесно взаимосвязаны, но и взаимообусловлены как в структурно-функциональном, так и в генетическом плане. Это означает, прежде всего, что качества более высокого порядка выступают как продукты и результаты организации качеств более низкого порядка. Так, функциональные качества – суть продукт и результат соорганизации компонентов какой-либо системы в процессе ее функционирования, а значит – и эффект соорганизации самих материальных качеств этой системы и ее компонентов. В свою очередь, соорганизация ряда частных функциональных проявлений системы (и, следовательно, ее функциональных качеств) в целостном процессе ее функционирования порождает и наиболее обобщенные, то есть собственно системные качества. Они тем самым выступают продуктами интеграции функциональных, а также – опосредствованно – и материальных качеств. В них, следовательно, представлены, хотя, разумеется, и в снятом виде, и материальные, и функциональные качества. Все это – своеобразные «аксиомы» системной методологии. Вместе с тем, при их реализации обычно делается акцент лишь на том аспекте взаимосвязи и взаимообусловленности качеств, который был отмечен выше, то есть на том, как более сложные качества порождаются на основе менее сложных; как системные качества интегрируются из функциональных, а сами функциональные – из материальных. Не менее важен, однако, на наш взгляд, и другой – как бы противоположный, «зеркальный» по отношению к предыдущему, аспект общей организации трех типов качеств и их взаимодействий.

Действительно, с достаточной долей обоснованности можно предположить, что в реальном функционировании систем, особенно – сложных и сверхсложных имеет место и трансформация качеств более высокого порядка в качества более низкого порядка – системных в функциональные, а также – функциональных в материальные. Что касается второй из отмеченных трансформаций, то она имеет многочисленные и в принципе хорошо известные (в том числе и в психологии) референты и проявления, обозначаемые обычно обобщающим термином «кристаллизации функции в структуре». Однако, тот же самый в принципе механизм, по всей вероятности, характерен и для соотношения системных и функциональных качеств: первые также могут трансформировать-

ся во вторые. Это означает, что система, характеризуясь своими наиболее обобщенными и интегративными качествами – системными, а зачастую и порождая их, оказывается в состоянии затем использовать их же, но уже в качестве своего рода средств, как свои частные *функциональные* характеристики. Собственно говоря, именно эта – важнейшая, на наш взгляд, особенность организации сверхсложных систем в очень отчетливой форме обнаруживается в одной из наиболее фундаментальных особенностей их функциональной организации. Она заключается в том, что эти системы обладают способностью не только к *порождению* какого-либо результата (характеризующегося обобщенными, то есть именно системными качествами), но и к последующему *использованию* этого результата, но уже в роли, то есть в качестве условия для дальнейшего развертывания их функционирования [8, 9]. Тем самым *механизм трансформации результата в процесс* оказывается, фактически, эквивалентным, а точнее – выступает следствием еще более глубинного механизма – *механизма трансформации системных качеств в функциональные*. Первые, характеризуя результат функционирования системы *в целом* на каком-либо интервале времени, а потому являются именно обобщенными (результативными) его характеристиками, то есть его *системными* качествами. Однако, они же, но на иных – последующих этапах фиксируются системой и используются как операционные средства ее дальнейшей функциональной организации, то есть начинают выступать уже как собственно *функциональные* качества.

Другими словами, любой когнитивный процесс, равно как и процесс рефлексии в целом, являющийся, фактически, операционной основой сознания, может развертываться таким образом, что на каждом последующем его этапе в качестве содержательных посылок, условий реализуются те результаты, которые были получены на предшествующих этапах. *Результат* «распознается» системой, фиксируется в ней и затем трансформируется в содержание *процесса*, но уже на следующем микроэтапе функционирования. Сам же процесс обретает способность использовать результаты своего собственного осуществления в качестве операционных средств для развертывания на последующих фазах реализации. Тем самым процесс обретает способность использовать результаты своего собственного осуществления как операционные средства для развертывания на последующих фазах реализации. Благодаря такому «погружению результата в процесс», достигается и своеобразная чувствительность к содержанию самого процесса (через возможность репрезентации и идентификации содержания промежуточных результатов), а также – возмож-

ность управления ходом процесса на основе уже полученных «парциальных» результатов. Наконец, именно благодаря этому достигается и сензитивность, чувствительность к самому содержанию процесса как таковому, что субъективно репрезентируется как данность процесса субъекту именно в аспекте его содержания.

Следовательно, можно видеть, что сама суть функциональной организации сознания обязательно и объективно предполагает наличие двух взаимосвязанных механизмов. С одной стороны, это механизм транспонирования результатов процесса на том или ином этапе его развертывания в его содержание, в его условия и их использование в качестве операционных средств, но уже на последующих этапах. С другой стороны, это и механизм трансформации системных качеств в функциональные, а также сама способность к использованию первых в роли вторых.

V

На основе проведенного выше анализа можно сделать и обоснованное заключение, непосредственно связанное с целью основного – рассматриваемого здесь вопроса. Действительно, если механизм трансформации системных качеств в функциональные не только имеет место, но и составляет основу функциональной организации систем, то становится возможным и обретение ими *принципиального нового свойства*, новой способности – способности чувствительности к своим же собственным системным качествам, их «восприимчивость» и последующее использование как операционных средств функциональной организации [9]. Это оказывается возможным благодаря тому, что сами системные качества, будучи, естественно, исходно «сверхчувственными» и поэтому – невосприимчивыми на каком-либо интервале функционирования, затем – на последующем этапе этого функционирования трансформируются в иной статус, в иную категорию качеств – в собственно функциональные. Последние, однако, как известно, уже характеризуются принципиальной доступностью именно для чувственного восприятия, а потому «ощущаются» системой в непосредственном и полном объеме и с такой же степенью очевидности, субъективной данности. Система на основе этого механизма получает, фактически, неограниченный доступ ко всему своему содержанию, в том числе – и к такому, которое представлено в форме ее наиболее интегративных, то есть именно системных качеств.

По отношению к психике это – представленное в форме ее системных качеств содержание как раз и репрезентировано как ее идеальное содержание в целом, являющееся одновременно и сутью содержания сознания. Тем самым, од-

нако, и само идеальное (как сверхчувственное) обретает возможность быть чувственным; достигается возможность, казалось бы, невозможно – *чувствительности к сверхчувственному*. Сам же этот переход, точнее – трансформация системных качеств в функциональные и составляет, следовательно, основу механизма перехода того или иного содержания психического из неосознаваемой формы в осознаваемую форму, то есть основу механизма осознания.

С позиций изложенных выше представлений вполне естественным и даже – необходимым образом решается также и еще один вопрос, традиционно дискутируемый в психологии сознания. Его суть заключается в следующем. Механизм осознания, будучи, конечно, *объективно* очень сложным в аспекте его содержания, средств и тем более – психофизиологических процессов, обеспечивающих его, в то же время, обязательно должен быть достаточно прост, легок и естественен в плане его реализации *субъектом*. Более того, феноменологически несомненной данностью, обладающей высокой степенью очевидности, является то, что осознание практически всегда осуществляется именно так – достаточно легко, не требует ощутимых субъективных затрат. Тем самым возникает острое противоречие между реальной – онтологической и *объективной* сложностью процесса и «механизма осознания», с одной стороны, и его *субъективной* простотой и легкостью, с другой. Вместе с тем, данное противоречие в значительной степени преодолевается (или даже – не возникает), если учесть, что субъект овладевает этим механизмом и использует его не прямо, а косвенно, хотя, повторяем, и очень естественным образом – через использование *результатов*, данных непосредственно, в качестве условий и содержательных посылок, компонентов реализации самого *процесса*. Данность результатов в их содержательных характеристиках (что составляет несомненную и фундаментальную особенность организации психики) – это и есть прямая предпосылка и основное условие для реализации механизма трансформации системных качеств в функциональные, а следовательно, и для достижения высокой степени легкости механизма осознания. Кроме того, с этих позиций несколько по-иному предстает и само понятие процесса в целом и процесса осознания, в особенности. Процессуальная форма организации сознания раскрывается как необходимое *следствие* и общее проявление фундаментального механизма трансформации системных качеств в функциональные.

VI

Итак, все представленные выше материалы позволяют заключить, что, действительно, важ-

ную роль в обеспечении процесса осознания играет описанный выше механизм трансформации системных качеств в функциональные. Он, пронизывая собой весь этот процесс, составляет важную грань и, не исключено, – основу самого «механизма осознания». Вместе с тем, его обнаружение и констатация очень значимой роли не только решает, но и ставят новые, дополнительные вопросы, а также, что еще более существенно, содержит необходимые предпосылки для их возможного решения. Ключевым и наиболее репрезентативным в плане общей, рассматриваемой здесь проблемы является, по-видимому, следующий вопрос, к постановке которого приводит осуществленный выше анализ и который можно сформулировать следующим образом.

Действительно, с одной стороны, именно благодаря механизму трансформации системных качеств в функциональные достигается возможность перевода идеального как «сверхчувственного» в чувственное, а тем самым – пусть и специфическая, но все же именно ощущаемость идеального, его данность субъекту. В конечном счете, это становится возможным, благодаря тому, что сами функциональные качества, в отличие от системных, доступны чувственному восприятию, то есть ощущаемы*. С другой стороны, данный вывод ставит не менее принципиальный вопрос о том, почему же, собственно говоря, функциональные качества обладают этим атрибутом – свойством их чувственной данности, ощущаемости. Как вообще следует понимать и интерпретировать тезис о функциональных качествах как чувственных, доступных непосредственному восприятию? Благодаря чему – каким более конкретным причинам и факторам, процессам и механизмам достигается эта «чувственность» (данность, ощущаемость)? Что *означает* сама эта чувственность, данность, ощущаемость? На основе всей совокупности представленных выше материалов можно предложить следующий вариант решения указанных вопросов.

Дело в том, что каждый из основных когнитивных процессов имеет, как известно, в качестве своей онтологической основы ту или иную *психическую функцию*. Эти функции, выступая именно онтологической базой, основой каждого из процессов, являются в такой же степени психическими, в какой и психофизиологическими. Они лежат *в основе* обеспечения психических процессов, а потому и составляют в значительной степени само содержание – онтологию психического и обеспечивающих его психофизиологических механизмов. Они не только *не требуют* поэтому каких-либо «дополнительных средств» для того,

чтобы стать «ощущаемыми», данными чувственному восприятию, но как раз и составляют саму суть этой ощущаемости, чувственной данности. Они являются не только тем, благодаря чему достигается возможность чувственного восприятия чего-либо, но составляют саму эту чувственность и ощущаемость, поскольку выступают функциональными аспектами самой онтологии психического. Другими словами, они не требуют дополнительных механизмов и средств обретения ими чувственности именно потому, что сами и *являются ей*.

Вместе с тем, описанный выше механизм трансформации результатов в содержание процесса приводит, в конечном счете, к тому, что и сами результаты (представленные в виде системных качеств, в идеальной форме – как осознаваемое), оказываются представленными как «части» в содержании когнитивных процессов. Однако именно поэтому они – результаты, становясь «частями» указанных процессов и «погружаясь» в их содержание, объективно включаются и в развертывание тех *функциональных основ*, на которых базируются сами эти процессы. Другими словами, результаты трансформируются не только в содержание процессов, но и в динамику тех функций, на основе которых реализуются сами эти процессы. Вместе с тем, сами эти функции не только «непосредственно даны», чувственно ощущаемы и воспринимаемы, но и являются по своей атрибутивной природе именно этой «чувственностью», несомненной данностью. Можно видеть, таким образом, что тем самым получает решение и исходный, сформулированный выше вопрос о том, почему и как механизм трансформации системных качеств в функциональные, действительно, приводит к возможности чувственного восприятия первых. Как и почему само идеальное, выступающее основой содержания и формой существования сознания и представленное в «сверхчувственном» виде, становится, тем не менее, доступным чувственному восприятию, обладает атрибутом феноменологической данности, субъективной очевидности. Функциональные качества психики в целом и сознания, в частности, потому и становятся возможными, а также непосредственно данными, «ощущаемыми», что в их основе лежит вся система основных психических функций. Эта глубинная и объективно представленная связь и взаимопологаемость функциональных качеств и психических функций, в конечном итоге, обеспечивает то, что сами функциональные качества, в отличие от системных, обладают чувственной данностью. Однако эта же связь обеспечивает и то, что само идеальное как модус существования системных качеств и основа содержания сознания также становится доступным чувственному восприятию, получает статус феноменологической данности.

* Это, напомним, одно из важнейших положений системной методологии в целом.

Сознание как идеальное становится, благодаря этому, одновременно и чувственной данностью; оно обретает свойство субъективной ощущаемости, что и составляет важнейшую его черту в целом.

VII

В связи с этим, очень существенно, далее, что общая структурно-функциональная организация психики такова, что в ней представлена, естественно, не какая-либо одна функция, а их определенная совокупность, точнее – система. Следовательно, и сам механизм трансформации системных качеств в функциональные объективно предполагает воплощение, мультиплицирование любого системного качества в целый ряд функциональных качеств, соотносящихся с каждой из основных психических функций. То или иное системное качество, представленное как компонент идеального, как осознаваемая часть, как осознаваемый результат и пр., становится не «абстрактно ощущаемым», не чувствуемым *вообще*, а обретает одновременно *множество* чувственных репрезентаций. Оно – идеальное одновременно и *ощущается* как нечто «свое»; и *воспринимается* в целом – как некоторое целостное содержание; и удерживается в фокусе *внимания*; и репрезентируется как именно элемент своего опыта, зафиксированный *мнемически*; и, наконец, допускает принципиальную возможность активного воздействия на него посредством реализации операций *мыслительного*, интеллектуального плана. Поэтому любое системное качество, являясь формой существования идеального, трансформируясь в иной статус – становясь функциональным, подвергается именно *множественной* трансформации, что обеспечивается множественностью самих психических функций. Любой компонент идеального, любая его «составляющая» (тот или иной фрагмент знаний) потому и является таковым – именно идеальным, знанием, что он обеспечивается не каким-либо одним когнитивным процессом и не их «суммой», а всей их системой. Лишь в этом случае то или иное содержание психики обретает статус осознаваемого знания – целостного, осмысленного, предметно отнесенного, включенного в контекст иных знаний, семантически наполненного и пр. В связи с этим, каждый из когнитивных процессов имеет в качестве своей онтологической базы ту или иную психическую функцию, на базе которой он формируется, развивается и реализуется. Однако, сами психические функции, для того, чтобы быть ощущаемыми, доступными чувственной данности уже не требуют каких-либо вспомогательных опосредствующих механизмов и средств, поскольку сами по себе как раз и *являются этой данностью*. Они (а строго

говоря – *только они*) не просто чувственно даны, но и *конституируют* саму эту данность.

VIII

Далее, следует подчеркнуть, что, безусловно, ключевую роль в обеспечении всего этого играет наиболее общая, а одновременно и наиболее простая, но в то же время, – базовая, «корневая» функция – функция сензитивности, лежащая в основе *сенсорных* процессов. Именно она является чувствительностью *как таковой*; не только не требует дополнительных средств для обеспечения этой чувствительности, но и сама выступает ей, обеспечивая аналогичный атрибут по отношению ко всем иным функциям и процессам. Однако именно она и именно постольку, поскольку является наиболее глубинной, базовой и выступая своего рода «корневой» для всех иных функций (по определению) *включена в их состав* и в их содержание. Тем самым на них переносится ее базовый атрибут – атрибут порождения самой чувствительности. Поэтому и все иные функции, обладая своей – дополнительной по отношению к ней содержанием, дополнительной качественной определенностью, в то же время воспроизводят в себе ее базовый атрибут – атрибут чувствительности. Все эти функции являются чувственно данными, ощущаемыми уже просто потому, что реализуются, существуют. Одновременно с этим чувственным становится и все то, что базируется на них, обеспечивается ими. Тем самым и общая проблема «чувствительности к идеальному» не только получает с этих позиций свое достаточно естественное решение, но и, фактически, перестает выглядеть такой «таинственной и загадочной», как это нередко представляется. Дело в том, что эта чувствительность достигается благодаря тому, что психические функции как непосредственная чувственная данность органично, хотя и достаточно опосредствованно включаются в сам состав обеспечиваемых ими когнитивных процессов, которые, в свою очередь, и выступают основными «составляющими» самого сознания. Получая, в конечном счете, свое онтологическое обеспечение в системе психических функций, идеальное в целом и любой его фрагмент (знание), обретают тем самым и чувственный характер. Через психические функции сознание и становится непосредственно «ощущаемым знанием». В результате этого любой содержательный компонент идеального (например, то или иное знание) получает, кроме того, и разноплановую, *многомерную* чувственную репрезентацию. Он не просто и не только чувствуется, но и воспринимается, приковывает внимание, представляется, помнится, мыслится. Эта множественность чувственных репрезентаций как раз и лежит в основе того свойства со-

знания, согласно которому оно характеризуется не только целостностью, но и дифференцированностью, разноплановостью, объемностью. Данный вывод можно, однако, представить и в своего рода инверсионной форме. Тот или иной фрагмент содержания психического потому и репрезентируется как сознание, как идеальное, что он обеспечен целым рядом функциональных качеств, каждое из которых соотносится с тем или иным когнитивным процессом, а вся их совокупность и порождает феномен знания как интегративный эффект всей совокупности когнитивных процессов.

IX

В плане развиваемых здесь представлений очень показательно, далее, что механизм трансформации системных качеств в функциональные имеет и еще одну – очень важную сферу своего действия. Действительно, одним из важнейших свойств, точнее – даже атрибутов мышления является способность к порождению принципиально *нового знания*; к «выходу за наличное», к преодолению «границ данного» и продуцированию того, чего *еще нет*, но что может и должно быть. Эта способность составляет предмет исследования в ряде направлений и выступает, в частности, центральной для психологии творчества и составляет ее центральную проблему – проблему раскрытия закономерностей и механизмов *инсайтных* процессов.

В плане ее исследования к настоящему времени накоплен чрезвычайно большой материал различного плана – как теоретико-методологического, так и эмпирико-экспериментального, а также и сугубо феноменологического и фактологического характера. Вместе с тем, несмотря на это, «тайна порождения нового», так и остается тайной – механизмы такого порождения остаются все еще во многом неясными и не объясненными. Констатируя это и ни в коем случае не претендуя на сколько-нибудь полное решение данной проблемы, попытаемся, тем не менее, сформулировать некоторые положения, способствующие ему. При этом мы отчетливо осознаем и тот факт, что представленный ниже вариант не носит общего характера, а затрагивает лишь один, хотя, на наш взгляд, и достаточно существенный аспект этой очень широкой и сложной проблемы. Он, следовательно, должен рассматриваться не как альтернативный по отношению к существующим подходам, а как дополняющий их.

В своей основе данный вариант как раз и базируется на сформулированных выше положениях, раскрывающих и объясняющих важную роль в функциональной организации психики в целом и сознания, в особенности, *системных качеств*. В этом плане приходится, правда, констатировать,

что, несмотря на широкое употребление данного понятия, оно во многом остается пока неясным и даже – отчасти «загадочным» и сложным как для понимания, так и для изучения. Более того, оно имеет и ряд не вполне согласующихся друг с другом трактовок. Вместе с тем, если все же выделять то главное и общее, что характерно практически для всех его трактовок, то это, разумеется, его определяющее свойство, отраженное в наиболее известном определении данного понятия. Системные качества – это такие свойства целостности, которые присущи ей самой, но которые отсутствуют у любой из ее частей и у их простой суммы (то есть аддитивного множества).

Другими словами, это такие свойства, которые уже *есть* у целостности, но которых еще *нет* у того, из чего она сама и состоит. Это то *новое*, что возникает на уровне целостности и которое обуславливает его качественную определенность (и специфичность) по отношению к аддитивной совокупности ее компонентов. Иными словами, содержание системных качеств является *принципиально новым* – качественно глубоко специфичным по отношению к сумме содержаний тех «составляющих», на основе которых оно и порождается – частей системы. Оно столь же принципиально *нередуцируемо* к содержанию и к качественной определенности этих «составляющих». В свою очередь, сами эти «составляющие», подвергаясь действию специфически системных средств и механизмов – интеграции (а не агрегации) в рамках этой целостности, порождают *принципиально новые* качественные характеристики. Имеет место «выход за наличное» – за пределы простой суммы качественной определенности их содержаний.

Таким образом, трудно не видеть того очевидного, но не становящегося от этого менее значимым (а, скорее, – наоборот) факта, состоящего в том, что системные качества, точнее – механизм их порождения это и есть решающее и определяющее средство порождения качественно новых особенностей, качественно нового содержания. В известной степени – это определяющее средство генеративно-порождающей направленности, через которое и *посредством которого* происходят качественные трансформации как таковые. Именно за счет этого в пределах *одного* качества порождается другое – *новое* качество. Система, ни в коем случае не нарушая объективных рамок своей «субстанциональной ограниченности» и конечности (предельности) – так сказать «оставаясь сама собой», тем не менее, в известном смысле все же выходит за свои пределы, поскольку порождает то, чего в принципе нет у ее частей, но что присуще их интеграции.

Все это – хорошо известные положения методологии системности в целом и тех ее аспектов,

которые связаны с трактовкой ее базового понятия – системного качества. Благодаря своему очень общему характеру и, соответственно, достаточно очевидному эвристическому потенциалу, они многократно и убедительно доказали свою конструктивность в целом ряде областей научного знания, в том числе – и психологического. По нашему мнению, именно они должны быть привлечены и для исследования ключевого вопроса психологии мышления – вопроса о закономерностях и механизмах порождения *нового знания*. Действительно, в связи с этим, с очевидностью эксплицируется следующее обстоятельство: сам феномен системных качеств, их суть и главное функциональное предназначение *удивительно сходны* с теми процессами, которые лежат в основе порождения нового знания. Оно потому и является новым, что не сводится к аддитивной совокупности тех исходных посылок – частных и уже известных знаний, которые составляют содержание той или иной проблемы, подлежащей решению за счет нахождения нового знания (ответа). Новое знание – это всегда синтез, интеграция каких-либо исходных компонентов (частных знаний – посылок, условий). Тем самым новое знание выступает прямым аналогом (причем, по-видимому, не просто аналогом, но и одной из экспликаций) *целостности* как таковой, а исходные посылки – как проявления тех «частей», из которых она и складывается. Новое знание раскрывается как эффект синтеза – как целостность и, следовательно, как образование интегративного типа с присущими ему чертами и атрибутами – прежде всего, с новыми качествами – *системными* по своему генезу и природе.

Таким образом, можно видеть, что имеет место принципиально тот же процесс и действуют принципиально те же механизмы, которые присущи системным качествам и лежащим в их основе интегративным средствам как таковым. Это, как мы уже отмечали, процессы и механизмы генеративного типа, приводящие к порождению принципиально нового *содержания*, реализуемые, однако, уже не по отношению к тем или иным *материальным* сущностям, а по отношению к организации идеальных сущностей – знаний. Они позволяют достичь в принципе *того же самого* – породить новое, но уже не содержание, а *знание*. При этом складывается устойчивое ощущение и даже – уверенность в том, что на уровне психики как суперорганизованной системы воспроизводится тот же самый механизм, который представлен на всех иных уровнях организации систем – механизм формирования системных качеств, позволяющий, в свою очередь, генерировать принципиально новое содержание. В известном смысле, можно считать, что психика «эксплуатирует» в своей организации и функционировании тот механизм и те его потен-

циальные возможности, которые имеют очень общий, точнее – *общесистемный* характер. В максимально обобщенном плане можно сказать и так: сквозь «призму» данной закономерности проявляется единство базовых закономерностей собственно *организационного* плана, присущих как материальным объектам, так и собственно психическим процессам и феноменам образования и структурам. Будучи радикально различными и даже противоположными по своей субстанциональной природе они, тем не менее, очень сходны и даже подобны по принципам своей организации. Более того, в этом плане можно высказать следующее предположение. Организация психики потому и сформировалась именно в том виде, в каком это произошло (то есть на основе учета ей принципов системной организации), что именно эти же принципы лежат в основе того, к чему она и должна обеспечить адаптацию. Она тем самым формируется и функционирует как равномогущая и потому адекватная требованиям объективной реальности – «среды ее адаптации»; как достаточная по своим организационным возможностям для эффективного взаимодействия с ней.

Итак, можно заключить, что механизм формирования системных качеств – это и есть одно из очень общих по смыслу, но конкретных по содержанию средств порождения *принципиально нового* – в том числе и нового знания. Констатируя это, нельзя, конечно, не отметить, что предпосылки для данного заключения и даже близкие к нему положения уже были сформулированы в психологических исследованиях. И уже само это подтверждает их небезосновательность и достаточно общий характер. Мы имеем в виду, разумеется, исследования мышления, выполненные в русле гештальтпсихологии [4].

Далее, необходимо, конечно, учитывать, что предложенный выше вариант решения анализируемого здесь вопроса не только в определенной мере содействует такому решению, но и ставит новые – еще более сложные вопросы. Точнее, – он сам требует своего дальнейшего раскрытия. И, безусловно, главным среди них является вопрос о том, почему же, собственно говоря, именно механизм генерации системных качеств способен породить принципиально новое содержание, новое знание. Каково содержание этого механизма? Следует учитывать также, что в наиболее общем плане, хотя, по нашему мнению, и в недостаточно глубоком виде данный вопрос имеет свое традиционно принятое решение. Согласно ему, генерация нового объясняется тем, что оно трактуется как следствие действия собственно *интегративных* механизмов, которые, в отличие от агрегативных – суммативных, как раз и обеспечивают эффекты собственно генеративного, про-

дуктивного плана. На еще более глубоком уровне детализации эти же эффекты и механизмы связываются с механизмами *синергетического* типа, сама суть которых, как известно, в том и состоит, что они выступают конкретными средствами «выхода за пределы» простой совокупности тех или иных «составляющих». Они дают такой эффект, который выходит за пределы простой суммы интегрируемых компонентов, за пределы суммы их функциональных потенциалов. Однако и в этом случае исходный вопрос не решается полностью, а переносится в еще более глубокую плоскость и формулируется следующим образом. Почему, собственно говоря, именно эффекты синергии обеспечивают «выход за наличное»? Как достигает интегративная «прибавка»? Почему и как возникает новое содержание? Не нарушаются ли при этом известные и фундаментальные по своей сути «законы сохранения»?

На наш взгляд, в этом плане могут быть сформулированы следующие положения, способствующие прояснению сформулированных вопросов (подчеркиваем – только способствующие, но еще недостаточные сами по себе для их решения). В этих целях уместно обратиться к классическим исследованиям, выполненным в гештальтпсихологии и, в частности, к известному феномену, лежащему в основе динамической организации процесса мышления, установленному в ней [4]. На одном и том же множестве компонентов – на так сказать одной и той же компонентной основе знаний возможно, как известно, очень большое количество различных форм их структурной организации – как «хорошей», так и «плохой». Причем, сама эта организация (структура) определяется целью – искомым решением, способом ее достижения; она, как известно, переводит эти компоненты в режим *взаимосодействия* в плане их направленности на достижение искомого решения. «Плохая», то есть не адекватная цели – искомому решению структура не приводит к нему, а «хорошая» позволяет обеспечить его. Она и образует собой тот «гештальт», который является основой решения как такового. Сам же процесс мышления разворачивается как смена различных способов структурирования исходных компонентов – частных знаний, как процесс их перманентного пере-структурирования. Он, соответственно, предстает как раскрытие в этих – меняющихся структурах компонентов знаний их *разных* сторон, разных содержательных характеристиках. И он продолжается до тех пор, пока их собственное – эксплицируемое таким образом содержание не станет достаточным для решения, не приведет к такому объему и качеству знаний, которые будут достаточными для решения.

Вместе с тем, нельзя упускать из виду то важнейшее обстоятельство, согласно которому перевод компонентов в режим взаимосодействия означает, что каждый из них начинает проявлять себя не во всех потенциально присущих ему потенциалах и аспектах, а лишь в некоторых, а чаще – в каком-либо *одном* из них. Имеет место известный феномен редукции потенциальных возможностей компонентов целого, обозначаемый также и как явление «системной ограниченности» [7].

Действительно, хорошо организованная и эффективная система, в основе которой лежит аналогичная, то есть развитая ее структура, характеризуется тем, что в ее рамках достигается высокая степень *гармонизированности* самих компонентов. Их «нестыковки», противоречия, а нередко – и противоположность между ними устраняются. Они «снимаются» в рамках «хорошей организации», составляющей суть системной формы организации как таковой (или, как минимум, существенно уменьшаются). Причем, здесь приходится констатировать характерное двуединство возникающих феноменов (точнее – механизмов). С одной стороны, хорошая – эффективная организация, гармонизирующая компоненты, объективно необходима для достижения цели системы. Она вообще является атрибутивно необходимым средством обеспечения этого. С другой стороны, *она же* и именно в силу *этого же*, во многом лишает компоненты системы потенциально присущих им содержательных характеристик; они переводятся в виртуальную форму. Они *утрачивают* многие степени свободы – многие потенциально присущие им стороны, возможности и проявления; становятся «заточенными» под конкретную цель. В результате и возникает очень широко представленный феномен «системной ограниченности».

В итоге всего этого имеет место то, что можно было бы обозначить как «закон сохранения организации»: обеспечение нового – синергетического по своей сути эффекта (в частности, получение нового знания) осуществляет *за счет* «симметричного» ему эффекта, состоящего в переводе подавляющего большинства степеней свободы компонентов системы в виртуальную форму, в их функциональной блокаде. Следовательно, при этом сама система утрачивает многие потенциалы, многие возможности. Поэтому истинной платой за новое – за новый результат, в том числе и за новое знание является очень существенное так сказать недоиспользование общего потенциала системы, в том числе – и ее информационного содержания. Порождение какого-либо одного – нового варианта возможно только за счет *не порождения* целого ряда (нередко – многих)

других вариантов, причем, не исключено, и более совершенных, чем актуально складывающийся.

Кроме того, необходимо подчеркнуть, что рассмотренный выше механизм системных качеств как базового средства генерации принципиально нового знания представлен, конечно, не только по отношению к мышлению. Он, по нашему мнению, выступает частным случаем еще более общей закономерности, лежащей в основе функциональной организации психики. Ее функционирование организовано таким образом, что оно выступает основой и достаточным условием «выхода за пределы наличного» – для порождения нового содержания, а также (и это является наиболее принципиальным и выигрышным с адаптивной точки зрения) – для его использованию на последующих этапах функционирования. В этом плане ее функционирование – это всегда и преодоление наличного; функционирование – это всегда формирование и развитие нового. Впрочем, проявления и частные экспликации этой фундаментальной закономерности хорошо известны и широко представлены, а наиболее явной из них является атрибутивно присущее сознанию свойство *трансцендентности*. Оно как раз и состоит в том, что сознание в каждый последующий момент – *другое*, нежели в предыдущий. Сознание всегда приводит к выходу за свои границы – к осознанию как к новому знанию, а затем к его «погружению» в уже имеющиеся знания и, следовательно, к новому осознанию и т.д. Оно постоянно и «выходит за свои собственные границы», перманентно генерируя системные качества. Причем, еще точнее было бы сказать, что именно генерация системных качеств как раз и лежит в основе этого «выхода», в основе свойства трансцендентности сознания.

Наряду с этим, следует, конечно, помнить и о том, что сами системные качества характеризуются принципиальной гетерогенностью – наличием ряда их основных типов. Так, выше мы сконцентрировали внимание, хотя и на определяющем, но все же одном из их типов – на *интегральных* системных качествах. Вместе с тем, существует и еще один их – также очень важный тип; это *дифференциальные* системные качества. Их суть состоит в том, что новое качественное содержание генерируется не вследствие механизмов интегративного типа, а вследствие иных и в чем-то даже противоположных механизмов. Та или иная сущность (объект, явление, процесс, структура и пр.) может включаться на правах «части» в состав какой-либо более общей целостности (системы) для реализации в ней ее определенных частных функций. Они обретают тем самым свое так называемое «конкретное» или «внутри-системное» бытие; в силу этого они транспониру-

ют на себя те качественные характеристики, которые присущи все системе, переносят на себя ее качественные особенности, ее качества – системные по своей сути. Тем самым, они сами становятся носителями этих системных качеств. В результате этого у них и, соответственно, у всей системы и порождаются принципиально новые свойства – генерируется новое содержание. Оно, однако, имеет не интегративный по своему типу генез, а генез принципиально дифференциального плана. Он сопряжен с функциональной специализацией системы – с дифференциацией ее функций и их распределением по ее «составляющим». В более простом варианте этот же механизм, как известно, связан с известным принципом «включения в контекст»: та или иная «часть» – например, то или иное частное знание может обретать и, как правило, обретает принципиально новые грани – по существу, становится *новым* знанием при условии его включения в тот или иной контекст, в ту или иную более общую целостность. При этом очень показательно (и доказательно), что аналоги и даже своего рода прототипы этих – дифференциальных системных качеств как операционных средств порождения принципиально нового содержания также можно встретить в классических работах по психологии мышления. Мы имеем в виду, разумеется, известное положение с.Л. Рубинштейна о так называемом «основном нерве» мышления – операции «анализа через синтез» [14].

В связи с этим, можно высказать предположение, согласно которому и все иные типы системных качеств, а не только те, которые были рассмотрены выше, также выступают в функции общих по смыслу и сфере действия, но совершенно конкретных по содержанию операционных средств порождения принципиально нового. В пользу этого свидетельствуют, в частности, и уже выполненные исследования еще одного важного их типа – временных, *темпоральных* системных качеств [9]. За счет этого рассмотренный в данной работе механизм обретает свое *множественное* воплощение и эксплицируется как, действительно, достаточно общий и действенный. Кроме того, он показывает, *как конкретно* и *почему* именно в организации психики реализованы принципы системной организации – так сказать, «зачем она нужна» и как она в действительности «работает»? Ее смысл состоит в обретении психикой принципиальной возможности существенно расширять за счет нее свой функциональный потенциал; причем, эта возможность достигается именно за счет использования ей своих же собственных средств – за счет именно организационных механизмов. Психика в целом и мышление как ее «составляющая», в частности, обладают уникальной способностью не только к порождению систем-

ных качеств, но и к их использованию в функции средств организации своего же функционирования. Собственно говоря, именно это и лежит в основе их важнейших свойств – трансцендентности, генеративности и продуктивности.

Литература

1. Аллаxвердов, В. М. Сознание как парадокс.– СПб, 2000.– 518 с.
2. Брушлинский, А. В. Мышление и прогнозирование.– М.: Мысль, 1979.– 230 с.
3. Веккер, Л. М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов.– М.: Смысл, 2000.– 685 с.
4. Вертегеймер, М. Продуктивное мышление.– М.: Прогресс, 1987.– 336 с.
5. Зинченко, В. П. Сознание и творческий акт.– М.: ВШЭ, 2010.– 582 с.
6. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровней структур психики.– М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.– 506 с.
7. Карпов, А. В. Психология сознания.– М.: Изд-во РАО, 2011.– 1050 с.
8. Карпов, А. В. Психология деятельности. В 5-ти т.– М.: Изд-во РАО, 2015.
9. Карпов, А. В. Механизмы самосензитивности в организации сознания (статья первая) // Мир психологии, 2018, № 3.– с. 47–55.
10. Когнитивная психология / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова.– М.: ПЕР-СЭ, 2002.– 478 с.
11. Кузьмин, В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса.– М.: Политиздат, 1984.– 464 с.
12. Ментальная репрезентация.– М.: ИП РАН, 1998.– 320 с.
13. Петренко, В. Ф. Многомерное сознание. Психосемантическая парадигма.– М.: Новый хронограф, 2010.– 424 с.
14. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии.– М.: Педагогика, 1973. 424 с.
15. Философский энциклопедический словарь / Губский, Е. Ф., Кораблева, Г. В., Лутченко, В. А.– М.: Инфра-М, 1997.– 576 с.
16. Шадриков, В. Д. Мир внутренней жизни человека.– М.: Логос, 2006.– 402 с.
17. Flavell, J. H. Metacognitive aspects of problem-solving // The nature of intelligence. N.Y., 1986.– P. 231–235.
18. Chalmers, D. J. The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory. Oxford and New York: Oxford: Oxford University Press. 1996.– 328 p.
19. Metacognition: Cognitive and Social Dimensions / Ed. By V. Yzerbyt et al. SAGE Publications, 2002.– 253 p.
20. Metcalfe, J., Shimamura, A. P. (Eds.). Metacognition: Knowing about Knowing. Cambridge, MA: MIT Press. 1994.– 323 p.
21. Nelson, T. A. (Ed.). Metacognition: Core Readings. Boston: Allen and Bacon, 1992.– 451 p.

Экзистенциальные основы ресурсности мышления

М. М. Кашапов, М. Л. Ключкин, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Данная статья посвящена экзистенциальной проблеме восприятия определенной категорией людей одиночества как негативного явления в жизни человека. Одной из задач данного исследования является обоснование позитивных функций одиночества в качестве ресурса для творческого мышления. Исследование ресурсности мышления является актуальной задачей, поскольку в любой деятельности человек пользуется психологическими ресурсами для достижения поставленной цели. Установлено, что выявление особенностей психологических ресурсов способствует более грамотному их использованию и повышению эффективности деятельности субъекта. Обосновано, что психологические ресурсы способствуют успешному решению задач, тем самым обеспечивая быстрый и качественный выход из проблемных ситуаций, возникающих в различных сферах жизнедеятельности. В статье поднимается вопрос о выявлении содержания экзистенциальных основ ресурсности мышления посредством раскрытия взаимосвязи переживания проблемного одиночества, радости уединения, а также зависимости данного вида одиночества от общения, дисфории и критериев творческого мышления.

Ключевые слова: ресурсность мышления; творческое мышление; одиночество.

Постановка проблемы исследования. Экзистенциальные основы ресурсности мышления связаны с познавательными способностями и умениями, обуславливающими устойчивость и продуктивность деятельности в стрессогенных ситуациях. Именно в таких ситуациях, прежде всего, проявляется экзистенциальный, духовный потенциал человека, обеспечивающий достижение высшего уровня психологического благополучия – креативного. К такому уровню относятся люди с устойчивой адаптацией к среде, наличием резерва духовного сил для преодоления стрессовых ситуаций и активным творческим отношением к действительности, наличием созидательной социальной и профессиональной позиции.

Духовный потенциал же, в отличие от ресурса, не дается, а приобретает, завоевывается и реализуется, прежде всего, в условиях конфликтного взаимодействия, ибо конфликт рассматривается как источник нравственного развития личности. В качестве имплицитного потенциала выступает то, что в ближайшее время может быть реализовано. А эксплицитного – то, что уже реализуется субъектом. Когнитивные ресурсы обеспечивают изменение психического состояния и выполняемой деятельности для достижения субъектом поставленных целей.

Ресурсное мышление понимается как интеллектуальное умение человека находить различные способы творческого разрешения проблем в физической, психологической, личностной и духовной сферах жизнедеятельности [10, 11]. Представляется перспективным понимание ресурсного мышления в качестве способности получения результативных и одновременно незатратных

решений, используя имеющиеся ресурсы человека [12, 13]. К основным характеристикам ресурсности мышления относятся осмысленность (наделенность определенным смыслом, восполняемость, гибкость, селективность, целостность осмысления) [4, 5]. Дискретность экзистенциального осмысления возникает на таком этапе жизненного пути, когда мотивация на самореализацию не поддерживается ресурсами или находит их лишь в частичных преобразованиях. В таких изменяющихся условиях профессиональной деятельности снижается уровень ценностно-смыслового отношения к профессии и к жизни в целом [7]. Так, ресурсное мышление преподавателя служит одним из основных средств регуляции познавательной деятельности обучаемого. Творчески думающий педагог создает такие условия, реализация которых трансформирует регуляцию познавательной деятельности в осознанную саморегуляцию [8, 9]. Рассмотрение внутренних условий деятельности позволяет выйти на более глубокое понимание особенностей духовного развития человека. В случае необходимости создаются в условиях тренинговой работы необходимые ментальные конструкции, если старые перестают работать. Нахождение и реализация прорывного когнитивного ресурса позволяет целенаправленно получить экзистенциальный продукт [6].

Н. Е. Водопьянова определяет понятие «психологический ресурс» как внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/

стрессовым трудовым и жизненным ситуациям, это средства (инструменты), используемые им для трансформации взаимодействия со стрессогенной ситуацией [2]. с. В. Малышева утверждает, что одиночество не обязательно сопровождается тягостным эмоциональным состоянием, и называет это состояние уединением. Она говорит, что пребывая в уединении, человек все равно может быть субъективно счастливым [14]. В. Н. Дружинин рассматривает творческое мышление в качестве мышления, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи. Творческое мышление направлено на создание новых идей [3]. Я. А. Пономарев утверждал, что суть творческого мышления сводится к интеллектуальной активности и чувственности (сензетивности) к побочным продуктам своей трудовой деятельности. Оно возникает в процессе осуществления и связано с порождением «побочного продукта», который является творческим результатом [15].

Цель исследования – выявить связь ресурса одиночества и творческого мышления.

Задачи:

1. Обосновать позитивные функции одиночества в качестве ресурса для творческого мышления.
2. Установить связь одиночества с разными сферами креативности.
3. Выявить связь проблемного одиночества, зависимости от общения и потребности в компании с оригинальностью и интуицией.
4. Установить связь негативного отношения к обществу и пониженного настроения с творческим мышлением и оригинальностью.

Объект исследования: ресурсы мышления.

Предмет исследования: взаимосвязь ресурса одиночества и творческого мышления.

Гипотезы исследования:

1. Одиночество является ресурсом творческого мышления.

2. Негативное отношение к обществу отрицательно влияет на творческое мышление.

Методики исследования:

- 1) Дифференциальный опросник переживания одиночества (полная версия) Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев. Данный опросник направлен на выявление отношения личности к одиночеству.

- 2) Тест «креативность» Н. Ф. Вишнякова. Данный тест направлен на выявление уровня творческих способностей.

Выборка исследования: студенты 2–3 курса факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Возраст студентов на момент проведения исследования составлял 20–21 год. Общая численность – 30 человек.

Обработка полученных данных: статистический анализ результатов исследования был осуществлен с использованием специализированной программы статистического анализа Statistica (табл. 1).

Анализ результатов. Анализ полученных данных позволил установить следующие отрицательные корреляции: между показателями творческого мышления и дисфории, зависимости от общения, потребности в компании, проблемным одиночеством.

Объяснить эти результаты можно следующим образом. Для дисфории характерно чувство беспомощности, безысходности, отчаяния и чувства неприязни к окружающим. Дисфория отрицательно связана с творческим мышлением, поскольку человек, обладающий творческим мышлением, будет стараться найти решение для любой сложной ситуации, в какой бы он не оказался. Творческое мышление позволяет подходить к решению стрессовой ситуации нестандартным способом. Это будет эффективно в тех ситуациях, когда стандартные способы решения сложных ситуаций по тем или иным причинам не помогли.

Творческая деятельность требует большой концентрации, а наличие рядом посторонних людей может мешать концентрации на пробле-

Таблица 1

Корреляции показателей сфер креативности и отношения личности к одиночеству

	Отчуждение	Дисфория	Проблемное одиночество	Потребность в компании	Радость уединения	Зависимость от общения
Творческое мышление		-0,63	-0,45	-0,46	0,38	-0,59
Оригинальность		-0,45	-0,37	-0,38		-0,44
Интуиция			-0,36	-0,37		-0,40
Чувство юмора	-0,45					

ме и отвлекать от размышлений. Зависимость от общения, потребность в компании и ощущение проблемного одиночества не позволит человеку с комфортом находиться в уединении и заниматься творчеством, поскольку уединение подразумевает собой добровольную изоляцию в течение некоторого времени.

Одновременно с вышепредставленными результатами были обнаружены отрицательные корреляции между показателями оригинальности и дисфории, проблемным одиночеством, потребностью в компании, зависимостью от общения. Также отрицательная корреляция была выявлена между показателями чувства юмора и отчуждения; интуиции и потребности в компании, зависимости от общения, проблемным одиночеством.

Проинтерпретировать эти результаты можно следующим образом. Самобытный человек способен без вреда для себя обособляться от общества, если в этом есть необходимость, поскольку он самодостаточен. Он не будет испытывать дискомфорт, вызванный отсутствием рядом других людей и будет полностью сконцентрирован на своих размышлениях. Оригинальность позволяет человеку выдвигать идеи, отличные от очевидных и банальных. Поскольку оригинальность является критерием творческого мышления, можно предположить, что мысли о небанальных способах решений проблемных ситуаций и оригинальные идеи чаще возникают, когда человек находится в одиночестве. Зависимость от общения будет препятствовать продуктивной мыслительной деятельности в одиночестве, поскольку человек будет сконцентрирован не на рабочей задаче. Он будет испытывать дискомфорт от того, что его не окружают люди, с которыми можно было бы обсуждать поставленную перед ним задачу.

Между показателями интуиции и потребностью в компании, зависимостью от общения, проблемным одиночеством также выявлена обратная связь. К.Г. Юнг рассматривал интуицию как одну из четырех основных психологических функций, определяющую отношение к себе, окружающим людям и способ принятия важных решений [16]. Находясь в обществе, человек не сможет адекватно сформировать отношение к себе и к окружающим, поскольку общество так или иначе будет оказывать влияние. Для формирования адекватного отношения к себе и к обществу, а также для принятия важных решений, человеку необходимо на время размышлений обособиться от общества, чтобы исключить его влияние и прийти к решению самостоятельно.

Чувство юмора имеет отрицательную корреляцию с отчуждением. Это можно объяснить тем, что отчужденный от общества человек не сможет в полной мере проявлять свое чувство юмо-

ра и заглушать эмоции в себе. Невозможность проявить свои положительные эмоции в полной мере повлечет за собой проблемное переживание стрессовых ситуаций и нарушения здоровья, поскольку юмор связан со степенью здоровья [17].

Также была выявлена положительная корреляция между показателями творческого мышления и радости уединения. Этот результат можно объяснить тем, что человек, обладающий творческим мышлением и не испытывающий проблем с взаимодействием с обществом, осознает, что его творческие размышления более продуктивны, если вокруг него не будет посторонних людей. Уединяясь, он получает возможность полностью сконцентрироваться на творчестве, не отвлекаясь на лишние обсуждения.

Выявление вышепредставленных особенностей одиночества в качестве ресурса для творческого мышления позволяет нам утверждать, что одиночество не является полностью негативным явлением в жизни человека. Добровольно отстраняясь от общества на время решения задачи, человек способен достичь более качественных результатов, что приведет к повышению эффективности человека в процессе деятельности. Однако, на наш взгляд, одиночество как ресурс для творческого мышления может подойти не абсолютно всем людям. Если человек испытывает дискомфорт находясь в одиночестве, а также имеет сильную потребность в компании и в общении, то, скорее всего, добровольное уединение для него не станет ресурсом для творческого мышления. На наш взгляд, такие люди будут эффективнее решать творческие задачи в окружении других людей, совместно обсуждая идеи.

Выводы:

1. В случае добровольной изоляции от общества, одиночество будет выступать ресурсом для творческого мышления. Находясь в одиночестве, человек будет более сконцентрирован на своих мыслях, что позволит решать творческую задачу более продуктивно и качественно.

2. Установлено, что дисфория, зависимость от общения, потребность в компании и проблемное одиночество оказывают негативное влияние на творческое мышление. Чувство беспомощности, безысходности, а также дискомфорт от отсутствия рядом других людей, с которыми можно обсудить сложную задачу, будет препятствовать успешному и качественному выполнению творческих задач.

3. Установлено, что дисфория, проблемное одиночество, потребность в компании и зависимость от общения оказывают негативное влияние на оригинальность. Общественное мнение может оказывать негативное влияние на оригинальные идеи и погубить их, делая менее оригинальными

и более очевидными. чувство препятствует появлению оригинальных идей. Установлена отрицательная корреляция между показателями чувства юмора и отчуждения. Отчуждение не позволит проявить в полной мере чувство юмора, что повлечет за собой проблемное переживание стрессовых ситуаций.

4. Установлена отрицательная корреляция между показателями интуиции и потребности в компании, зависимости от общения, проблемным одиночеством. Для формирования адекватного отношения к себе и к обществу, необходимо обособиться от общества, чтобы исключить его влияние.

5. Установлена связь между творческим мышлением и радостью уединения. Человек, не испытывающий проблем во взаимодействии с обществом, испытывает радость уединения, поскольку наедине с собой он может полностью сосредоточиться на решении творческой задачи. В одиночестве творческая задача будет решена быстрее и качественнее.

Литература

1. *Активные методы обучения студентов: практическое руководство* / Отв. за вып. И. М. Лоханина, М. М. Кашапов, Н. В. Ключева: Ярослав. гос. ун-т. Ярославль: ЯрГУ, 2005. 118 с.
2. *Водопьянова, Н. Е.* Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер. – 2009. 336 с.
3. *Дружинин, В. Н.* Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
4. *Кашапов, М. М.* Особенности мышления преподавателя в процессе решения педагогической проблемной ситуации: втореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Санкт-Петербургский государственный университет. Ленинград, 1989. – 18 с.
5. *Кашапов, М. М.* Теоретические основы исследования и формирования педагогического мышления // Вестник Российского гуманитарного научного фонда, 2001, № 1. – с. 121–131.
6. *Кашапов, М. М.* Психолого-педагогический тренинг творческого мышления // Психология профессионального педагогического мышления: монография. / под ред. М. М. Кашапова. – М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2003. – с. 331–397.
7. *Кашапов, М. М.* Акмеологические и психологические механизмы творческого мышления профессионала в контексте метакогнитивного подхода // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология, 2009, № 5. – с. 4–12.
8. *Кашапов, М. М.* Специфика творческого мышления субъекта // Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. с. 599–611.
9. *Кашапов, М. М.* Акмеология: учебное пособие. – Ярославль: ЯрГУ, 2011. – 112 с.
10. *Кашапов, М. М.* Ресурсность мышления как ключевая характеристика преподавателя в современном университете // Теория и практика на психолого-педагогической подготовке на специалиста в университете. Сборник с научными докладами. Вторая книга. Association of the professors from slavonic countries (APSC), Софийский университет «Св. Климент Охридски». София–Габрово: Издательство «ЕКС-ПРЕС», 2016. – с. 461–466.
11. *Кашапов, М. М.* Понимание надситуативного мышления как когнитивного ресурса субъекта // Активизация ментальных ресурсов субъекта: теория и практика: Материалы IV международного симпозиума (Латвия, Рига, 6–7 июля 2017 г.) / Отв. ред. Г. В. Ожиганова (Россия, Москва) Институт психологии Российской академии наук, И. Д. Плотка (Латвия, Рига) Балтийская международная академия, Рига: SIA «Hansa Print Riga», 2017. – с. 24–29.
12. *Кашапов, М. М.* Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2017, Т. 22. – с. 3–9.
13. *Кашапов, М. М.* Ресурсное мышление преподавателя как средство психолого-педагогического сопровождения обучающихся в вузе // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования: материалы XIII научно-методической конференции с международным участием, 22–23 марта 2018 г. – Ярославль: ЯрГУ, 2018. – С. 539–541.
14. *Мальшева, С. В., Рождественская, Н. А.* Особенности чувства одиночества у подростков // Вестник Московского университета. Серия 14. психология, 2001, № 3. – с. 63–68.
15. *Пономарев, Я. А.* Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
16. *Юнг, К. Г.* Тэвистокские лекции. Аналитическая психология: ее теория и практика: пер. с англ. В. И. Менжулина. – М.: АСТ, 2009. – 252 с.
17. *Boyle, G. J., Joss-Reid, J. M.* Relationship of humour to health: a psychometric investigation. British Journal of Health Psychology, № 9, 2004. – P. 51–66.

Новые подходы к исследованию метамышления

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

Аннотация. В статье представлены материалы, раскрывающие специфику организации процесса метамышления. Сформулированы основные подходы к его изучению, в том числе, с позиций исследования закономерностей метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Представлены результаты разработки нового методического инструментария, направленного на диагностику индивидуальной меры выраженности средств метамышления.

Ключевые слова: метакогнитивная сфера личности, метамышление, управленческая деятельность, рефлексия, метакогнитивная регуляция, психодиагностика.

Современный метакогнитивизм характеризуется целым рядом очевидных тенденций развития. Если в 1990–2000-е годы речь о нем шла лишь как об отдельном и, в значительной мере, автономном научном направлении в структуре когнитивной психологии, то к настоящему моменту целесообразно утверждать о том, что сложились необходимые условия для возникновения новой психологической отрасли, которая в цикле наших предыдущих работ [2–5] была обозначена как *метакогнитивная психология*. Другими словами, метакогнитивизм в структуре когнитивной психологии к настоящему моменту существенно расширился и, безусловно, удовлетворяет всем требованиям того, чтобы объективно считаться именно разделом общей психологии. Во многом, данная ситуация может быть обусловлена интенсивным развертыванием отдельных, специфицированных научно-теоретических и прикладных подходов, раскрывающих широкий спектр закономерностей, относящихся к метакогнитивным процессам и качествам личности.

Вместе с тем, другим, не менее аспектом в становлении и дальнейшем развитии метакогнитивной психологии, как отдельной психологической отрасли, является выделение комплексного понятия *метакогнитивной сферы личности*. Оно содержательно синтезирует в себе все основные особенности метакогнитивной подсистемы психики и предоставляет возможность для их описания и изучения во взаимосвязи друг с другом, в целостном структурном виде. Одновременно с этим, возникает целый ряд принципиальных трудностей теоретического порядка, главная из которых, как мы полагаем, связана с основной проблемой всего метакогнитивизма – с определением содержания и границ его предмета. Фактически, он начал свое развитие относительно простых и очевидных – так называемых «рудиментарных понятий» – *метамышления* и *метапамяти* как основных метакогнитивных процессов. Однако в дальнейшем

его сфера стала неуклонно расширяться и в нее стали включаться очень многие – причем, качественно гетерогенные образования – процессы не только метакогнитивного (процессы, качества, стратегии, умения, навыки и др.), но и метарегулятивного, метаэмоционального плана, а впоследствии – уже не только метапроцессы, но и метакачества, метаспособности, метазнания и пр. В результате возникает типичная для «молодых» направлений проблема определения содержания и границ их предмета, без решения которой практически невозможна реализация всех дальнейших исследований.

В этой связи принципиально важным представляется положение, согласно которому практически все основные процессы и образования психики обладают очень общей и фактически фундаментальной особенностью – свойством *функциональной обратимости*. Они могут реализовывать свой функциональный потенциал в отношении самих же себя и тем самым подвергаться своеобразному «удвоению». Наиболее явно это представлено опять-таки по отношению к «ранним» предметам исследования – метамышлению и метапамяти. Однако, такое удвоение характерно и для иных важнейших образований – например, для индивидуальных качеств в целом и способностей, в частности. Например, хорошо известно, что, наряду с «первичными» качествами, существуют и «вторичные» качества, суть которых состоит в том, что они регулируют характер и форму проявления самих «первичных» качеств. В результате этого возникает особая форма, точнее – новый уровень, на котором представлены, фактически, все основные «составляющие» психики, но в своей удвоенной – «вторичной» форме. При этом они объединяются на нем по совершенно определенному и четкому критерию – по критерию их функциональной направленности – направленности на самих же себя.

Тем не менее, в целях выявления, возможно, наиболее важных в контексте рассматриваемой проблематики закономерностей – относящихся к формированию и дальнейшей динамике развития метакогнитивной сферы в целом, следует подвергнуть изучению один из наиболее «ранних» и, по всей видимости, основных, – определяющих метакогнитивных процессов – метамышление. В данном случае, опять-таки, исходным этапом исследования может и должен выступать анализ материалов, сложившихся в русле проблемы мышления, как «первичного» психического процесса. В «широком», наиболее полном, и поэтому – наиболее адекватном значении мышление, естественным образом, предполагает опору, фактически, на всю *систему* когнитивных, а также иных психических процессов. Более того, современная трактовка мышления исходит, в основном, из положений *структурно-уровневого подхода* и состоит в том, что оно, базируясь на всей *иерархии* когнитивных процессов, локализуется на ее высшем уровне. Это, по существу, означает включенность в мыслительные процессы и иных познавательных процессов, а также их скоординированное функционирование как целостной системы. В таком смысле мышление – это, фактически, «процессуальная развертка» всей когнитивной иерархии, представленной в ее многоуровневой организации. Таким образом, мышление предстает как атрибутивно гетерогенный и организованный на базе структурно-уровневого принципа процесс, а еще точнее – как *полипроцесс*. Все иные когнитивные процессы, локализуясь на соподчиненных мыслительному уровнях, выступают как объективно необходимые операционные средства его реализации, его процессуально-функциональной динамики. Показано также, что, включаясь в реализацию мыслительных функций, все иные когнитивные процессы как бы «заимствуют» принципы организации самого мышления, в определенной мере переструктурируются по его «образу и подобию» [7]. Это вполне согласуется и с известным методологическим положением с. Л. Рубинштейна, указывавшим на то, что с появлением нового – высшего уровня все иные – низшие по отношению к нему уровни иерархии приобретают новые, дополнительные качественные характеристики, особенности и свойства [8, 9].

В то же время, «узкое» значение понятия мышления фиксирует, в основном, специфичность его *операционного состава*. Это специфичность данного состава по отношению к операционному составу всех иных психических процессов, в особенности – когнитивных. Разумеется, оба отмеченных выше подхода к трактовке мышления имеют право на существование; они вполне оправданы и, более того, необходимы в различных гносео-

логических контекстах, при решении различных исследовательских задач. Вместе с тем, на наш взгляд, для решения относительно более общих вопросов все же более адекватной является именно «широкая» трактовка данного понятия. Второе исходное положение состоит в необходимости дифференциации собственно *процессуального* и *результативного* планов изучения мышления и, следовательно, – в дифференциации тех операционных параметров, которые необходимо использовать в целях его изучения, в особенности – экспериментального. Первые (собственно процессуальные) в значительной мере более сложны и трудно выявляемы в конкретном экспериментальном исследовании, хотя, конечно, и более релевантны задачам изучения собственно процессуальной организации предмета исследования. Вторые (результативные) более эксплицированы, более однозначны в плане их фиксации и верификации, более операциональны. Несмотря на их меньшую «сензитивность» по отношению к процессуальной динамике мышления, для очень большого числа гносеологических задач их использование не только допустимо, но и является вполне оправданным и даже – традиционным. Это, в первую очередь, относится к тем задачам, характер которых заключается в определении соотношений между выраженностью тех или иных мыслительных особенностей, интеллектуальных способностей и т.п. Кроме того, следует иметь в виду и известное положение, согласно которому процессуальные, а также результативные аспекты мышления, интеллекта не только неразрывно связаны, но вторые, по существу, непосредственно определяются первыми и в значительной степени служат их проявлениями, их так сказать «терминальными эффектами». В силу этого «через них» (то есть через результативные параметры) возможен «доступ» к некоторым характеристикам собственно процессуального плана [7]. Данное положение может быть сформулировано как тезис о «неразрывной связи психических процессов и психических качеств»: процессы проявляют себя в качествах (например, уровневые характеристики развитости мышления эксплицируются в индивидуальной мере выраженности интеллекта). Очень показательно, на наш взгляд, что оба эти положения вполне «переносимы» и на сферу изучения метакогнитивных процессов. Это в очередной раз демонстрирует их действительно общих и универсальный характер, может служить доказательством возможности их использования в качестве рабочих гносеологических средств исследований, предметом которых выступают мышление и метамышление. Первое из них ориентирует на необходимость трактовки уже не только мышления, но и метамышления, прежде всего, именно в «широком» значении. При этом чрезвы-

чайно важно понимать, что в этом значении последнее очень близко по своему объему к одному из наиболее традиционных и фундаментальных понятий психологии (и науки в целом) – к понятию *рефлексии*. Последнее вообще достаточно часто трактуется именно как «мышление о мышлении», то есть, фактически, как метамышление (хотя, строго говоря, это не вполне корректно, поскольку «предметом» рефлексии может быть не только само мышление, но и многие иные образования субъективной реальности). Тем не менее, в таком подходе, то есть с позиций понимания рефлексии как своеобразного аналога или даже эквивалента метамышления, есть большая доля истины. Кроме того, если принять это допущение, то само изучение метамышления становится значительно более реализуемым. Дело в том, что в этом случае конструкт «рефлексия» (и «рефлексивность») обретает существенно более операциональный и традиционный вид. Еще более важным представляется и то, что при этом для его экспликации в исследовательских целях может быть реализован имеющийся к настоящему моменту достаточно надежный и многократно апробированный методический инструментарий [2, 4, 5, 6].

Помимо этого, необходимо учитывать еще одно – очень значимое, как мы полагаем, обстоятельство. Дело в том, что если оперировать понятием метамышления посредством его соотношения с конструктом «рефлексия», то становится вполне очевидным следующий важный в организационно-исследовательском плане факт. Он состоит в том, что сами рефлексивные процессы и функции принципиально множественны и гетерогенны; рефлексия в ее процессуальном статусе, во многом представляющая метамышление, направлена на регуляцию (точнее было бы отметить – на саморегуляцию) многих процессов, структур, образований, функций и пр., а не какую-либо одну из них. И в этом отношении нельзя не видеть практически полного соответствия рефлексии в ее истинном значении с той трактовкой мышления, которая была обозначена выше как «широкая». Однако в таком случае объективно возникает вопрос о составе рефлексии в ее истинном, то есть полном, «широком» значении. В данном случае, наиболее целесообразным, по нашему мнению, представляется опираться на сформулированные в некоторых работах [6] положения *структурно-полипроцессуального подхода* к исследованию рефлексии. Именно они, соответственно, и должны быть положены в основу собственно экспериментальных исследований соотношения мышления и метамышления.

Наряду с этим, несмотря на значительный «возраст» научно-исследовательских разработок, посвященных изучению метамышления, с оче-

видностью вскрывается, казалось бы, не вполне закономерный факт того, что методическое обеспечение, направленное на диагностику степени выраженности данного процесса развито слабо, если не сказать больше – практически, не представлено в необходимом виде до сих пор. В этой связи, важно, разумеется, отметить и то, что подобная проблема вообще свойственна всей современной метакогнитивной психологии. И хотя, в действительности, в контексте общей динамики ее развития выделяется интенсивно расширяющееся диагностическое направление, тем не менее, значительный диапазон параметров метакогнитивной сферы личности остаются вне должного изучения с позиций психометрики. Тем более удивительным представляется наличие в их ряду, возможно, определяющего для всей метакогнитивной сферы психического образования – метамышления.

С подобной проблемой тесным образом связано и еще одно, значимое, на наш взгляд, обстоятельство. Подавляющее большинство современных метакогнитивных исследований носит принципиально общий, *внедеятельностный* характер. В некоторых наших предыдущих работах [1, 3] было показано, что метакогнитивная сфера личности может иметь специфичные черты в условиях осуществления различных сложных видов профессиональной деятельности. Подобные закономерности, в частности, были выявлены нами применительно к реализации управленческой деятельности, что может способствовать решению одной из фундаментальных проблем всей метакогнитивной психологии – проблемы *экологической валидности его эмпирического базиса*, объективно присутствовавшей до настоящего времени. В силу этого, целый ряд выполненных нами исследований был посвящен проблеме метакогнитивной регуляции деятельности управленческого типа, а в качестве одной из их главных задач выступила разработка нового методического инструментария. Наиболее содержательно насыщенной, репрезентирующей по возможности все аспекты метакогнитивной сферы личности в управленческой деятельности стала методика «Комплексный опросник метакогнитивного потенциала» (КОМП), позволяющая определять общую степень выраженности метакогнитивного потенциала в целом, а также индивидуальную меру выраженности всех восьми основных подсистем метакогнитивного плана, выделенных нами в работах – [1, 3]. К их составу относятся метакогнитивная, метарегулятивная, метакоммуникативная, метаэмоциональная, процедуральная, мониторинговая, ингибиторная и интеракционная подсистемы.

Разумеется, важно понимать, что создание подобной методики должна удовлетворять определенным сложившимся в психодиагностике требованиям и принципам, которые были учтены в работе. При этом сама разработка «Комплексного опросника метакогнитивного потенциала» (КОМП) включала ряд основных этапов. Одним из них является реализация процедуры селективного плана, сущность которой состояла в следующем. Дело в том, что по отношению к каждой из восьми основных подсистем существует вполне определенный так сказать «внешний критерий», которому она наиболее полно и естественным образом соответствует. Так, в частности, для интеракционной подсистемы это, разумеется, индивидуальная мера развития социального интеллекта; для метакоммуникативной подсистемы – это данные комплекса методик, направленных на диагностику собственно коммуникативных способностей личности. Для других подсистем такой критерий, хотя также вполне очевиден, но для него пока отсутствуют методические средства его количественного определения; в частности, это метакогнитивная и процедуральная подсистемы. По этим причинам, в целях компенсации данного обстоятельства нами были разработаны две специальные методики, направленные на определение степени их выраженности. Во-первых, это методика исследования метамышления как процесса, который во многом репрезентирует все содержание метакогнитивной подсистемы и является главным в ней [1]. Во-вторых, это методика, направленная на определение степени выраженности «антирефлексивных» факторов и соотносящаяся с ингибиторной подсистемой [1]. После этого все «пункты», входящие в исходный перечень, были подвергнуты уже отмеченной процедуре «анализа пунктов», но уже именно по внешнему критерию. В результате этого также были отобраны по 15 из них, которые обнаружили наиболее высокие и значимые корреляции с ним.

Таким образом, методическое обеспечение исследований метакогнитивной регуляции управленческой деятельности было дополнено двумя методиками опросного типа, одной из которых является *методика определения индивидуальной степени выраженности процессов метамышления*. При ее проведении испытуемому дается следующая *инструкция*: «Оцените, пожалуйста, насколько представленные ниже высказывания правомерны по отношению к Вам. Чем в большей степени они справедливы по отношению к Вам, тем большую оценку надо ставить». После каждого вопроса, утверждения предоставляется 7-балльная шкала, на которой испытуемый должен был зафиксировать свой ответ: 1 – совсем не подходит; 2 – почти уверен, что не подходит; 3 – скорее не подходит, чем подходит; 4 – не знаю точно; 5 –

скорее подходит, чем не подходит; 6 – почти уверен, что подходит; 7 – полностью подходит.

Текст опросника состоит из следующих утверждений:

1. Я рассматриваю несколько альтернатив решения проблемы перед тем, как выбрать окончательный вариант.
2. Я способен контролировать качество принимаемых мной решений.
3. Я делаю рисунки, диаграммы и другие дополнительные средства, помогающие мне лучше понять проблему, над которой я работаю.
4. Когда я изучаю что-то новое, я соотношу это с тем, что мне уже известно в этой области.
5. Перед тем, как приступить к решению проблемы, я определяю, что должно получиться в результате решения.
6. Решая трудную задачу, я размышляю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.
7. Часто полезно остановиться, чтобы лучше понять ситуацию в целом.
8. Я понимаю, какие стратегии использую, когда принимаю решения.
9. В ситуации выбора, я склонен анализировать эффективность используемых мной стратегий.
10. Я перепроверяю и корректирую, если это необходимо, принятое мной решение.
11. Перед тем, как принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
12. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
13. Чаще всего я принимаю обдуманные и взвешенные решения, позволяющие получить желаемые результаты.
14. Когда решение задачи закончено, я спрашиваю себя, достигнуты ли все поставленные цели.
15. Я проверяю, правильно ли я понял задание, перед тем как приступить к решению.
16. Я привык выделять главную мысль в решаемой задаче.
17. Как правило, я лучше понимаю материал, если применяю его на практике.
18. Я осознаю свои интеллектуальные преимущества и ограничения.
19. Я сознательно концентрируюсь на важной для меня информации

20. Я способен хорошо структурировать информацию.
21. Обычно я планирую весь ход решения какой-либо задачи.
22. Я думаю, о том, какая информация мне понадобится, перед тем как приступить к выполнению задания.
23. Я использую разные стратегии в зависимости от ситуации.
24. Я стараюсь прогнозировать возможные результаты решаемой задачи.
25. Я знаю, в каком случае каждая из используемых мной стратегий будет наиболее эффективна.
26. Когда мне не удастся что-либо понять, я изменяю способ работы с информацией.
27. Сначала я определяю общий принцип решения задачи.
28. Я пытаюсь при решении задач использовать те способы и методы, которые срабатывали раньше.
29. Обычно я анализирую промежуточные результаты своей работы.
30. Я слежу за ходом своих мыслей во время выполнения работы.
31. Обычно я перепроверяю, насколько правильно понял, что именно и как надо делать в каждом задании.

Вместе с тем, разумеется, важно учитывать, что данная методика носит собственно исследовательский, а не специфически диагностический характер. В связи с этим, общая оценка степени выраженности средств метамышления определяется как простая сумма баллов, полученных по всем ее пунктам. Несмотря на данное обстоятельство, а также на тот факт, что представленная методика может быть реализована исключительно на выборке руководителей различных управленческих звеньев, тем не менее, границы ее применения могут и должны быть расширены в дальнейшем. Большинство из имеющихся в методике вопросов в содержательном плане не являются «жестко» привязанными к управленческому труду и характеризуют общую сферу метамышления, что, конечно, благоприятно отражается на возможностях ее модификации и придания ей более универсальной формы и сугубо диагностического характера.

Тем не менее, целесообразно утверждать, что разработанные методические средства не просто способствуют осуществлению эмпирических и экспериментальных исследований метакогнитивной сферы личности, но, и в значительной мере, расширяют представления об основных

ее компонентах – метакогнитивных процессах и, главным образом, – метамышлении.

Литература

1. Карпов, А. А. Новые методики исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности: учебное пособие. – М.: МПСУ, 2019. – 131 с.
2. Карпов, А. А. Основы современной метакогнитивной психологии: учебное пособие. – Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2017. – 156 с.
3. Карпов, А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. – Ярославль, ЯрГУ, 2018. – 784 с.
4. Карпов, А. А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности: монография. – Ярославль, ЯрГУ им. П. Г. Демидова. – Ярославль, ЯрГУ, 2016. – 208 с.
5. Карпов, А. А., Карпов, А. В. Введение в метакогнитивную психологию: учебное пособие. – М.: Издательство «МПСУ», 2015. – 512 с.
6. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал – 2003. – Т. 24. – № 5. – с. 45–57.
7. Карпов, А. В., Карпов, А. А. Методологические основы психологии образовательной деятельности // Том 2: Когнитивное обеспечение. – Ярославль, ЯрГУ, 2018. – 388 с.
8. Рубинштейн с. Л. Бытие и сознание. – М.: АН СССР, 1957. – 327 с. 209.
9. Рубинштейн с. Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: АН СССР, 1958. – 148 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 371.2

Личностные результаты образования обучающихся на ступени основной школы: ориентиры для педагога

*Н.П. Ансимова, И.В. Кузнецова, О.В. Большакова, О.Н. Кащеева,
Е.В. Хорошавина, г. Ярославль, Российская Федерация*

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам отслеживания, формирования и развития личностных результатов образования на ступени основной школы в рамках ФГОС. Авторы предприняли попытку операционализации и структурирования личностных результатов на ступени основной школы, позволяющую сделать их более понятными, точными и измеримыми, и предложили соответствующий теоретический конструкт. Конструкт разработан с учетом требований ФГОС, возрастных особенностей обучающихся подросткового возраста, преемственности с конструктом, представленным для ступени начального образования.

В статье рассматриваются основные изменения в структуре и содержании основных показателей личностных результатов при переходе со ступени начального общего на ступень основного общего образования.

Выделенный конструкт рассматривается как основа для проведения мониторинга личностных результатов и их формирования. Приводятся результаты мониторинга уровня развития личностных результатов обучающихся 9-х классов Ярославской области.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, формирование, развитие, личностные результаты, конструкт, показатели, мониторинг, преемственность, возрастные особенности.

Одним из механизмов обеспечения эффективности деятельности системы образования является гибкое реагирование на запросы личности и семьи, ожидания общества, требования государства к сфере образования.

Новые образовательные стандарты ориентированы на становление личностных характеристик выпускников на разных ступенях образования, в том числе на ступени основной школы. В стандарте ООО представлена общая характеристика личностных результатов обучающихся основной ступени образования: «... Личностные результаты включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме» [12]. Перечисленные характери-

ки задают общие целевые ориентиры в обучении и воспитании детей, однако, они недостаточно дифференцированы и раскрыты с точки зрения основных понятий, которыми можно оперировать на этапе оценивания и последующего формирования личностных результатов. В связи с этим нами была предпринята попытка операционализации и структурирования личностных результатов на ступени основной школы, позволяющая сделать их более понятными, точными и измеримыми, и разработать соответствующий теоретический конструкт.

В качестве оснований при разработке конструкта мы опирались, с одной стороны, на требования Стандарта, а с другой – на анализ основных особенностей развития детей подросткового возраста.

«Портрет выпускника основной школы» в Стандарте представлен следующими положениями:

- любящий свой край и свое Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;
- осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества,

многонационального российского народа, человечества;

– активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества;

– умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике;

– социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством;

– уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов;

– осознанно выполняющий правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды;

– ориентирующийся в мире профессий, понимающий значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы [12].

Как видно из текста, основные ориентиры, на которые должны быть направлены усилия педагогов в формировании и развитии личностных результатов на ступени основного образования, в основном касаются гражданской позиции обучающихся, их социализации, активного освоения мира, ценностей здоровья, семьи, приобщения к духовным традициям общества.

Однако личностные преобразования на этом этапе развития не исчерпываются этими показателями. Не менее важными являются и некоторые другие особенности подросткового развития, которые выделяются ведущими учеными, исследовавшими этот возраст [5, 7–10] и др. К ним, в первую очередь, можно отнести следующие:

– переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости, стремление освободиться от эмоциональной зависимости от родителей, стремление расширить свои права;

– смена ведущей деятельности: учебную деятельность вытесняет интимно-личностное общение со сверстниками; в процессе общения со сверстниками происходит становление нового уровня самосознания подростка, формируются навыки социального взаимодействия;

– открытие и утверждение своего «Я», поиск собственного места в системе человеческих взаимоотношений;

– новое отношение к учению; подросток стремится к самообразованию, причем часто становится равнодушным к отметкам; порой наблю-

дается расхождение между интеллектуальными возможностями и успехами в школе (возможности высокие, а успехи низкие);

– обостренная восприимчивость к усвоению норм, ценностей и способов поведения в мире взрослых, интенсивное формирование нравственных понятий и убеждений, моральное развитие личности;

– сочетание целеустремленности и настойчивости с импульсивностью, эмоциональной неустойчивостью и резкими колебаниями настроения;

– фантазия и объективное творчество (изобретения, техническое творчество и пр.);

– понимание как базальная потребность возраста.

Таким образом, в материалах по возрастной психологии выделены такие наиболее значимые характеристики возраста, как – ценностно-смысловая составляющая, интимно-личностное общение, самостоятельность и стремление к взрослости, формирование нового отношения к себе и к миру, склонность к фантазированию и творчеству, целеустремленность и противоречивость.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что основной общей тенденцией развития подростка является *рост самостоятельности и осознанности поведения и деятельности*.

Заметим, что одним из важнейших методологических оснований в организации образования является принцип преемственности, предполагающий необходимость учета на каждой ступени образования всего того, что было усвоено в предыдущие периоды, тем самым обеспечивая формирование целостной системы усвоенных знаний и умений [3, 4, 6] и др.

Учет фактора преемственности при разработке конструкта нашел свое отражение в сохранении перечня сфер проявления личностных результатов, аналогичных тем, которые характеризуют развитие в младшем школьном возрасте [1, 2] и ряда конкретных показателей, общий перечень которых и соответственно характер их проявления в подростковом возрасте претерпел некоторые изменения.

Таким образом, с учетом выделенных векторов анализа сформирован конструкт личностных результатов на ступени основной школы (см. рис. 1).

Основные изменения в структуре и содержании основных показателей личностных результатов на ступени основного образования представлены в таблице (см. табл. 1).

1. ЛР в области познания

- 1.1. Мотивация к обучению и целенаправленной познавательной деятельности
- 1.2. Познавательная активность
- 1.3. Мотивация к творчеству

2. ЛР в области взаимодействия с другими людьми

- 2.1. Социальный интеллект
- 2.2. Конструктивное взаимодействие с другими людьми в процессе общения (сверстники и взрослые)
- 2.3. Конструктивное взаимодействие в совместной деятельности
- 2.4. Конструктивное взаимодействие в конфликтных ситуациях

3. ЛР в области социального поведения

- 3.1. Адекватность ролевого поведения
- 3.2. Самостоятельность в социально-бытовой сфере
- 3.3. Ответственное поведение

4. ЛР в области ЗОЖ

- 4.1. Ведение здорового образа жизни
- 4.2. Экологическая культура
- 4.3. Безопасность поведения в социальных контактах
- 4.4. Безопасность поведения в сети Интернет
- 4.5. Безопасность в потенциально опасных и чрезвычайных ситуациях

5. ЛР в духовно-нравственной сфере

Рис. 1. Конструкт личностных результатов на ступени основной школы

Таблица 1

Показатели личностных результатов на ступени начальной и основной школы

№ п/п	Область личностных результатов	Показатели личностных результатов (начальная школа)	Показатели личностных результатов (основная школа)	Характер изменений проявления показателей
I.	Познание	1.1. Мотивация к обучению и познанию	1.1. Мотивация к обучению и целенаправленной познавательной деятельности	Одна из основных особенностей подросткового возраста – рост уровня осознанности деятельности, в т.ч. познавательной, ее направленность на задачи образования. В подростковом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с расширением знаний, формированием нужных умений и навыков, нередко с ориентацией на будущую профессиональную перспективу; формируется дифференцированное отношение к учебным предметам, одни становятся любимыми и нужными, к другим интерес снижается. Учение для многих приобретает личностный смысл и превращается в самообразование.
		1.2. Познавательная активность	1.2. Познавательная активность	Усиливается и расширяется познавательная активность подростков. Подростки чаще применяют свои знания на практике; чаще проявляется интерес к способу получения новых знаний, открытию новых закономерностей, активность в обсуждениях по интересующему предмету/области, желание высказать и отстоять свою точку зрения. Проявляется интерес к заданиям, связанным с «игрой ума».
		1.3. Мотивация к творчеству	1.3. Мотивация к творчеству	В подростковом возрасте с усилением и расширением познавательной активности всё чаще проявляется интерес к поиску, открытию, стремление придумывать что-то новое; развивается способность порождать необычные идеи, находить нестандартные способы решения, отклоняться от шаблонов.
II.	Взаимодействие с другими людьми		2.1. Социальный интеллект	Именно в подростковом возрасте общение становится ведущей деятельностью, закладываются основы формирования социального интеллекта как системы интеллектуальных способностей, не зависящих от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации. Социальный интеллект проявляется в способности более тонкого понимания поступков и действий людей, интонаций, мимики, поз, жестов; обеспечивает адекватное отражение психических состояний другого человека, его свойств и качеств, способность предвидеть свое воздействие на этого человека и выбирать соответствующие способы поведения.
		2.1. Конструктивное взаимодействие со сверстниками	2.2. Конструктивное взаимодействие с другими людьми в процессе общения (сверстники и взрослые)	В связи с появлением других важных аспектов взаимодействия с людьми в подростковом возрасте показатели 2.1. и 2.2. предыдущей ступени образования были объединены в один. В подростковом возрасте складывается новая социальная ситуация развития, осваивается область моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимоотношения; формируются навыки и стратегии взаимодействия в разных ситуациях (сотрудничества, конкуренции,
		2.2. Конструктивное взаимодействие со взрослыми		

№ п/п	Область личностных результатов	Показатели личностных результатов (начальная школа)	Показатели личностных результатов (основная школа)	Характер изменений проявления показателей
			2.3. Конструктивное взаимодействие в совместной деятельности	В связи с развитием самосознания и целенаправленности деятельности у подростков появляется возможность осуществлять действительно совместную деятельность, предполагающую осознаваемую единую цель, сформированность коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности. При этом эффективность совместной деятельности зависит от умения конструктивно взаимодействовать не только в межличностном общении, но и при решении других задач.
		2.3. Эмоциональная отзывчивость	2.4. Конструктивное взаимодействие в конфликтных ситуациях	Формирование эмоциональной отзывчивости является основой бесконфликтного общения. Однако умение конструктивно общаться в конфликтных ситуациях является особенно актуальным именно в подростковом возрасте в силу проявления возрастных особенностей подростков – чувства взрослости, эмоциональной нестабильности, склонности к аффективному поведению и пр.
III.	Социальное поведение	3.1. Принятие социальной роли ученика (ученицы), сына (дочери), друга (подруги)	3.1. Адекватность ролевого поведения	В подростковом возрасте активно идёт процесс социализации, расширяется спектр социальных ролей. Подросток активно включается в жизнь общества, осваивает нормы и правила, связанные с адекватным поведением в обществе. В связи с ростом осознанности и самостоятельности поведения для подростков важно не просто освоить те или иные социальные роли, а выбрать адекватные способы их реализации – осознанно использовать разные варианты ролевого поведения в разных жизненных ситуациях.
3.2. Самостоятельность в решении бытовых и социальных вопросов		3.2. Самостоятельность в социальной-бытовой сфере	Расширяется сфера самостоятельности подростка в быту и социальной сфере, появляются новые виды бытовой и социальной активности.	
3.3. Ответственность за порученное дело		3.3. Ответственное поведение	Рост самостоятельности в подростковом возрасте предполагает проявление этого качества в поведении в целом, а не только при выполнении порученных кем-то из взрослых дел. Ответственное поведение проявляется не только в готовности выполнять обязанности и взятые на себя обязательства, но и в готовности отвечать за последствия своих действий, а также предполагает принятие, усвоение социальных норм и правил и проявление активности и инициативы в их утверждении.	
IV.	Здоровый образ жизни и безопасность поведения	4.1. Ведение здорового образа жизни	4.1. Ведение здорового образа жизни	Содержание показателя расширяется и включает в себя убежденность подростка в необходимости соблюдения здорового образа жизни и осознанную деятельность по укреплению здоровья и пополнению ресурсов, возможности своего организма и психики.
			4.2. Экологическая культура	В Стандарте этот показатель появляется только на ступени основного образования. В подростковом возрасте активно формируются основы экологического мышления. Подросток может оценивать свои поступки и поступки других людей в отношении к окружающей среде и проявлять активность в противодействии поступкам, наносящим вред окружающей среде.

№ п/п	Область личностных результатов	Показатели личностных результатов (начальная школа)	Показатели личностных результатов (основная школа)	Характер изменений проявления показателей
		4.2. Безопасность поведения вне дома	4.3. Безопасность в потенциально опасных и чрезвычайных ситуациях	Расширение сфер деятельности и контактов в подростковом возрасте, рост самостоятельности, стремление участвовать во «взрослых» сферах жизни, снижение возможностей взрослых (родителей, педагогов) по контролю за жизнью подростка, – все это вызывает необходимость овладения умением самостоятельно справляться со сложными жизненными ситуациями.
		4.3. Безопасность поведения с незнакомыми людьми	4.4. Безопасность поведения в сети Интернет 4.5. Безопасность поведения в социальных контактах	В связи с важностью общения в жизни подростка, в том числе посредством Интернета, показатель 4.3. был разделен на два. Показатели «безопасность поведения в социальных контактах», «безопасное поведение в сети Интернет» выделены с учетом возрастных особенностей подростка, его активной коммуникации с другими. При этом подросток не только должен знать о возможных рисках в данных ситуациях и быть способен обеспечивать личную безопасность, но и должен уметь критично оценить возможные последствия своих поступков и поступков других людей с точки зрения безопасности.
V.	Духовно-нравственная сфера	5.1. Морально-этическая ориентация	5.1. Морально-этическая ориентация	В подростковом возрасте формируется нравственное сознание, в поведении проявляются моральные качества и навыки, связанные с реальным соблюдением норм, правил и требований морали. К старшему подростковому возрасту развивается способность к нравственной рефлексии (нравственное отношение к самому себе, уважение к своим человеческим достоинствам, активно формируется и проявляется ответственность за последствия своих действий, поступков). На этом этапе следование нравственным принципам и нормам поведения обусловлено их внутренним принятием личностью. Данные нормы становятся устойчивым требованием подростка к себе, убеждением.
		5.3. Гражданская идентичность	5.2. Становление гражданской позиции	Осознав свою гражданскую идентичность в младшем школьном возрасте, подросток должен сформировать к ней осознанное отношение, сформировать активную гражданскую позицию, которая предполагает интерес к общественной работе и осознанное участие в ней; инициативу, исполнительность, осознание личной значимости в общественной работе; наличие организаторских умений, сформированность собственной позиции при обсуждении и оценке дел коллектива и отношения к критическим замечаниям и оценкам.
			5.3. Толерантность в отношении представителей других культур, национальностей и др.	В подростковом возрасте должно формироваться осознанное, уважительное и доброжелательное отношение (признание, принятие, понимание) к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции; к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира.

№ п/п	Область личностных результатов	Показатели личностных результатов (начальная школа)	Показатели личностных результатов (основная школа)	Характер изменений проявления показателей
		5.2. Ориентация на семейные ценности	5.4. Система ценностей	В подростковом возрасте идет активное формирование системы ценностей, т.е. осознание наиболее значимых ценностей в своей жизни и проявление их в отношениях, поступках и пр. Ориентация на ценности семьи проявляется уже в младшем школьном возрасте, а в подростковом она преобразуется в личностную ценность и включается в активно формирующуюся систему ценностей каждого подростка, занимая в рейтинге его ценностей определенное место.
VI.	Самоопределение	6.1. Адекватная самооценка	6.1. Сформированность Я-концепции	Подростковый возраст является важным этапом развития «образа Я», поиска личностных смыслов, формирования жизненной и социальной позиции растущего человека. Это способствует не только формированию адекватной самооценки, но и Я-концепции в целом («Я-концепция» включает в себя всю совокупность знаний и представлений человека о себе, эмоциональное отношение к своей личности, а также те формы поведения, которые обусловлены этими знаниями, представлениями и оценками). На начальном этапе Я-концепция формируется на основе личного опыта ребенка, при взаимодействии с другими, значимыми для него, людьми. В подростковом возрасте активизируется формирование самосознания, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, всё более развиваются способности проникновения в свой собственный мир, начинается осознание своей особенности и неповторимости. Уровень сформированности Я-концепции в целом в значительной степени определяет социальную адаптацию личности подростка, является регулятором его поведения и деятельности.
		6.2. Позитивный образ будущего	6.2. Дифференцированный образ будущего	Для подростков важно не просто верить в хорошее и иметь позитивный образ будущего, но и рассматривать его с разных сторон: ориентироваться в мире профессий, осознавать свои профессиональные и жизненные интересы и склонности, уметь строить профессиональные и образовательные планы
		6.3. Умение делать самостоятельный выбор	6.3. Умение делать осознанный выбор	В подростковом возрасте в связи с ростом самосознания формируется готовность и способность к личностному самоопределению, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учётом устойчивых познавательных интересов.

Обоснованность построения конструкта способствует повышению эффективности управления процессом формирования личностных результатов, повышению обоснованности принимаемых управленческих решений в области организации обучения и воспитания обучающихся.

Для эмпирической проверки предлагаемого конструкта была разработана методика экспертной оценки выделенных показателей и проведен

мониторинг уровня развития личностных результатов обучающихся 9-х классов.

Выборка для исследования была определена статистическим методом на основе кластерного подхода. Для участия в мониторинге были отобраны 9 образовательных организаций Ярославской области из четырех основных кластерных групп*.

* 1 кластер – общеобразовательные учреждения, реализующие программы повышенного уровня (изучение не менее двух

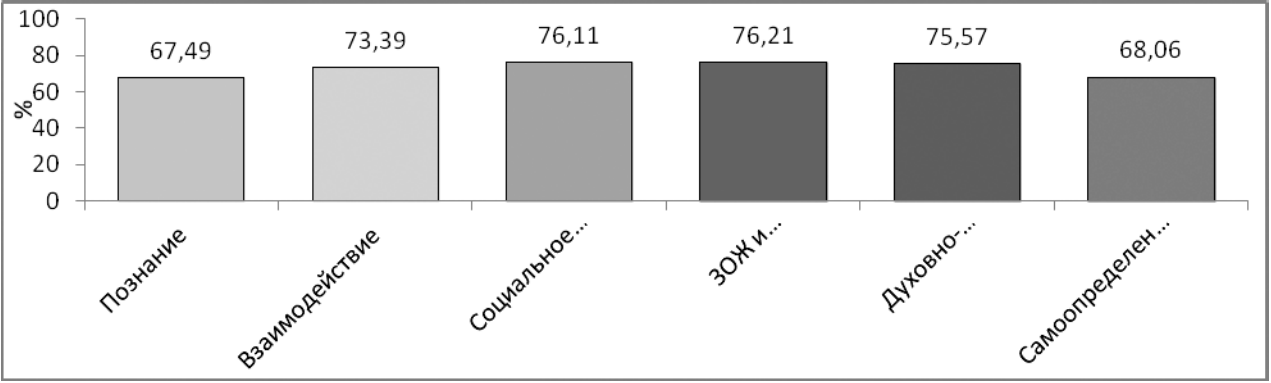


Рис. 2. Уровень развития личностных результатов обучающихся по разным сферам, %

В рамках мониторинга опрошено 39 педагогов, работающих с обучающимися 9-х классов в данных школах. Методами математической статистики обработано 1013 экспертных заключений о развитии личностных результатов 396 обучающихся 9-х классов. Экспертная оценка уровня достижения личностных результатов проводилась в 19-ти девятых классах данных школ.

Общий показатель уровня развития личностных результатов обучающихся 9-х классов (по данным экспертной оценки педагогов) можно отнести к категории «средний» – 72,81%*.

Уровень развития личностных результатов по разным сферам представлен на рис. 2.

Наиболее высокий уровень отмечается в области *здорового образа жизни и безопасности поведения* (76,21%) и в области *социального поведения* (76,11%), несколько ниже – в *духовно-нравственной сфере* (75,57%) и в области *конструктивного взаимодействия с другими людьми* (73,39%), наименьший – в области *познания* (67,49%) и *самоопределения* (68,06%).

Каждая сфера личностных результатов представлена в конструкте определенной группой показателей. Уровень развития отдельных показателей в каждой сфере, согласно экспертным

оценкам педагогов, выглядит следующим образом (см. рис. 3).

Согласно экспертным оценкам педагогов, наиболее выраженным **в рамках сферы познания** является показатель *мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности* (68,83%). Самый низкий уровень выраженности имеет показатель *мотивации к творчеству* (65,2%).

Среди трех показателей **сферы взаимодействия с другими людьми** наиболее выражен показатель *конструктивного взаимодействия со сверстниками* (77,52%), наименее выражен, по мнению педагогов, *показатель конструктивного взаимодействия в конфликтной ситуации* (70,17%).

Среди показателей **сферы социального поведения** наиболее выражены *самостоятельность в социально-бытовой сфере* (77,65%) и *адекватность ролевого поведения* (76,89%). Наименьшую оценку педагогов в данной сфере личностных результатов получил показатель *ответственного поведения* (73,81%).

Среди показателей **сферы здорового образа жизни и безопасности** наиболее выражен показатель *здорового образа жизни* (80,04%, что соответствует уровню достижений «выше среднего»), наименее – показатель *безопасного поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях* (73,89%).

В **духовно-нравственной сфере**, по мнению экспертов, наиболее значимой является *ценность семьи* (84,03%) и *ценность здоровья* (80,57%), наименее значимой – *ценность обучения* (72,12%) и *ценность будущей профессии* (72,36%).

Разница в оценках показателей **сферы самоопределения** незначительная; более низко оценивается *«дифференцированный» образ будущего* (66,84%), несколько выше – *умение делать выбор* (67,81%) и *сформированность «Я-концепции»* (69,52%).

предметов на профильном уровне), лицеи, гимназии, школы с углубленным изучением предметов (независимо от количества обучающихся):

IV кластер – городские средние общеобразовательные школы (кроме тех, что вошли в первый кластер) с численностью обучающихся более 400 человек,

V кластер – городские средние общеобразовательные школы (кроме тех, что вошли в первый кластер) с численностью обучающихся менее 400 человек,

VI кластер – средние общеобразовательные школы (кроме тех, что вошли в первый кластер) малых городов, поселков и сел с численностью обучающихся более 200 человек,

VII кластер – средние общеобразовательные школы (кроме тех, что вошли в первый кластер) малых городов, поселков и сел с численностью обучающихся от 30 до 200 человек.

** Значения показателей: до 23% – низкий; от 24% до 42% – ниже среднего; от 43% до 79% – средний; от 80% до 93% – выше среднего; 94% и более – высокий

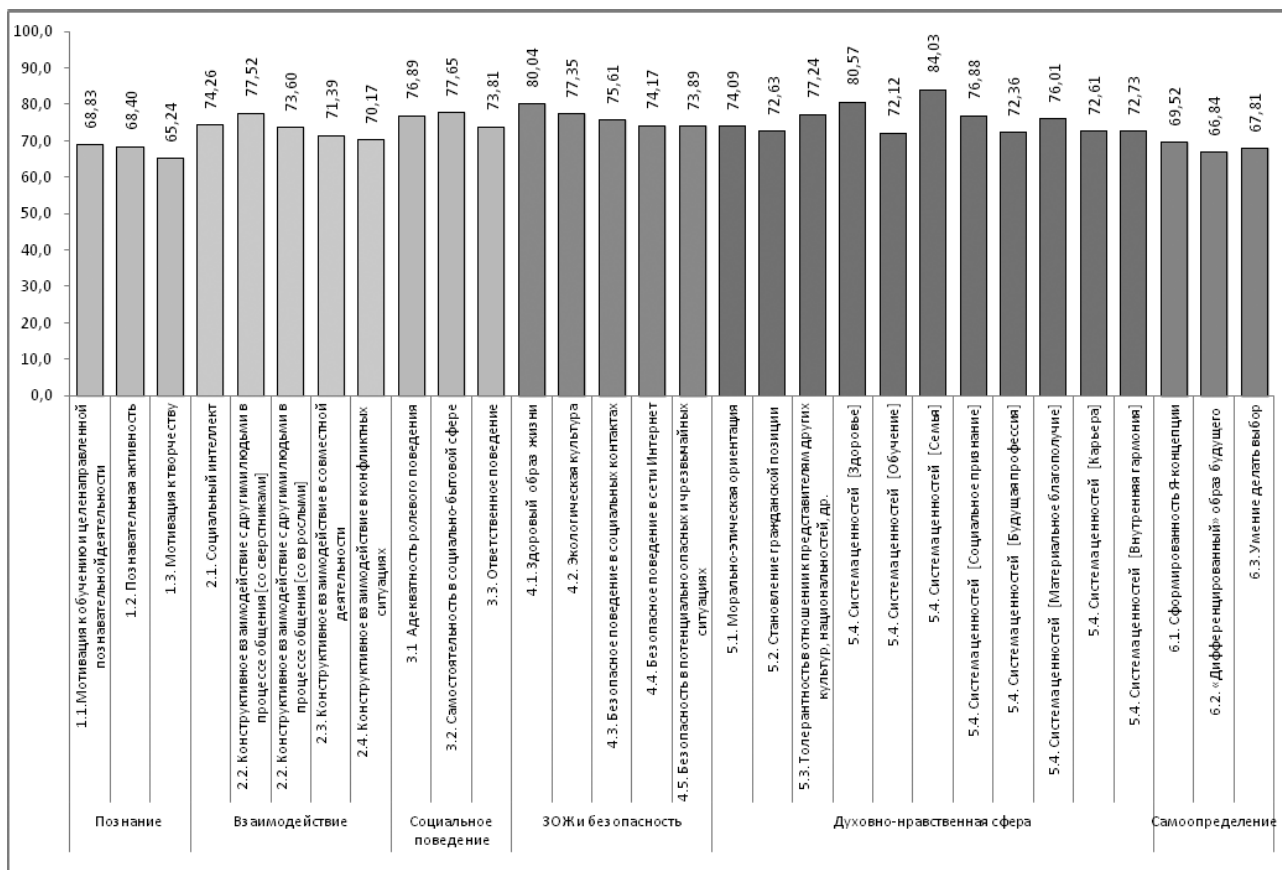


Рис. 3. Уровень развития личностных результатов в каждой сфере, %

Заметим, что общий диапазон оценок педагогов находится в зоне от 1,96 баллов до 2,52 балла (из 3-х возможных).

Известно, что у каждого педагога существует своя, индивидуальная система оценки обучающихся, она формируется на основе преобладающих ценностей, личного опыта, сложившихся в процессе профессиональной деятельности стереотипов и пр. и определяет представление учителя о любом ученике. В этой индивидуальной системе оценки можно выделить более значимые и менее значимые показатели.

Общий рейтинг значимости показателей личностных результатов обучающихся 9-х классов в системе оценки педагогов, участвующих в мониторинге 2018 года (см. рис. 4).

По результатам данного исследования для педагогов – участников опроса – определяющими (т.е. обладающими большим структурным весом*) показателями в восприятии обучающихся 9-х классов являются: приоритет ценности обучения в системе ценностей подростка, наличие выраженной мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, познаватель-

ная активность. Также достаточно значимыми оказались такие показатели, как ответственное поведение и адекватность ролевого поведения. Это означает, что в восприятии подростков педагоги в первую очередь ориентируются на познавательную сферу в сочетании с ценностью обучения и сферу социального поведения, и видение обучающихся педагогами складывается в основном через призму названных показателей. Так, если педагог считает девятиклассника ответственным и мотивированным на учебу, осознающим значимость обучения, соблюдающим в целом все правила в рамках основных социальных ролей (в семье, в классе, в обществе и пр. – в пределах информированности педагога), то, скорее всего, он делает вывод о сформированной Я-концепции подростка, о его умении конструктивно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, о сформированной соответственно возрасту гражданской позиции и прочих характеристиках, что не всегда соответствует действительности.

Показатели, находящиеся ближе к периферии системы оценки (в данном случае это толерантность в отношении к представителям других культур, национальностей, конструктивное взаимодействие в процессе общения со сверстниками, самостоятельность в социально-бытовой сфере, безопасное поведение в сети Интернет), в целом

* Структурный вес – это показатель математической статистики, характеризующий значимость той или иной позиции при оценке

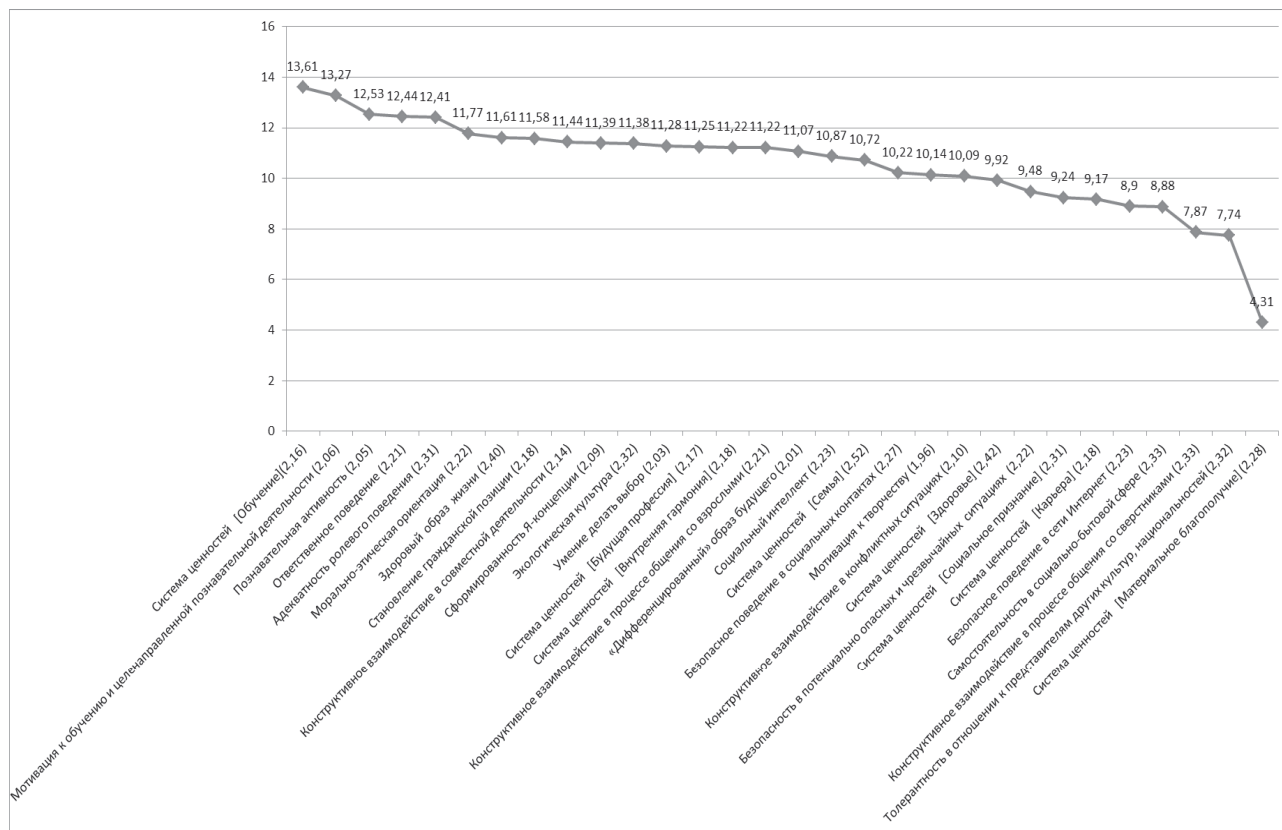


Рис. 4. Структурный вес показателей личностных результатов в системе оценки педагогов, балл. Обозначения: ось X – структурный вес (балл), ось Y – перечень показателей (с указанием среднего балла оценки)

не являются для педагогов определяющими при оценке личностных результатов обучающихся.

Следует отметить, что педагоги достаточно критичны в оценке уровня развития личностных результатов именно по наиболее важным для них показателям. Так, средний балл оценки уровня развития «мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности» по выборке составляет 2,06 балла, уровень развития самой «познавательной активности» – 2,05 балла (при максимальной оценке личностных результатов в данной выборке 2,52 балла из 3-х возможных).

Особого внимания заслуживает рассмотрение системы оценки педагогов относительно *ценностной сферы* обучающихся. Структурный вес показателей, характеризующих данную сферу, по результатам оценки педагогов распределился следующим образом (см. рис. 5).

Как отмечалось выше, ценность обучения в системе ценностей обучающихся попадает в группу лидирующих по значимости показателей, отмечаемых педагогами. В сочетании с не менее значимой ценностью будущей профессии это вполне соответствует основной цели деятельности педагога и отражает его профессиональную позицию: «обучающиеся должны понимать ценность образования и его роль в самореализации в будущем» [12].

Последнее место в системе оценки педагогов со значительным отрывом от лидирующих позиций занимает ценность материального благополучия. По мнению педагогов, эта позиция не должна играть значимую роль в системе ценностей обучающихся.

В связи с этим целесообразно провести некоторое сопоставление выборов педагогов по поводу ценностной сферы учащихся и выборов самих обучающихся.

По результатам мониторинга профессиональных планов и уровня готовности старшеклассников общеобразовательных организаций Ярославской области к профессиональному выбору за 2016/2017 учебный год в структуре мотивов выпускников школ, связанных с профессиональным будущим, в структуре мотивов преобладают 4 основных: «любимое и подходящее занятие» (73%), «хорошее материальное стимулирование» (46%), «получить перспективную и гибкую профессию» (23%), «возможность трудоустроиться» (23%). Несмотря на некоторые границы исследуемого спектра мотивов школьников, связанного с выбором профессии и не касающегося других жизненных сфер, мотив материального благополучия занимает в этом ряду одно из лидирующих мест. Тем самым, следует признать, что для обучающихся это

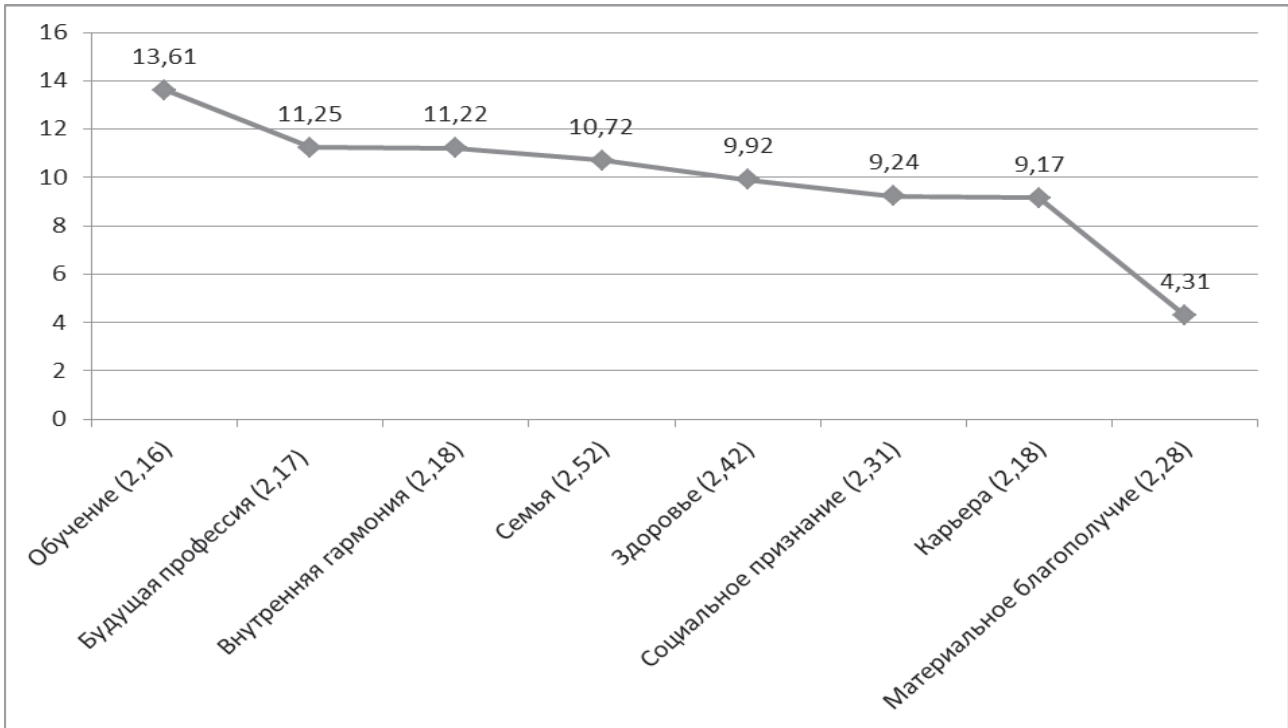


Рис. 5. Структурный вес показателей, характеризующих ценностную сферу обучающихся в системе оценки педагогов, балл. Обозначения: ось X – структурный вес (балл), ось Y – перечень показателей (с указанием среднего балла оценки)

достаточно значимая ценность, тогда как педагоги отводят этой позиции последнее место в системе ценностей обучающихся. Таким образом, положительный выбор ценности материального благополучия обучающимися педагогам следует признать как значимый фактор для данной возрастной категории и учитывать в работе.

Сопоставление общих показателей уровня развития личностных результатов в основной и начальной школе свидетельствует о том, что этот показатель находится в зоне средних значений на обеих ступенях, при этом он несколько выше в начальной школе (см. рис. 6).

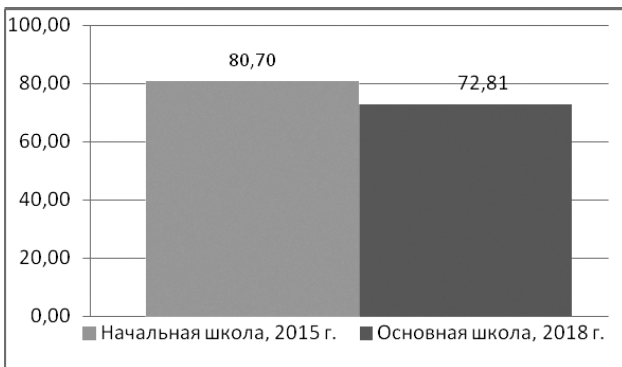


Рис. 6. Общие показатели уровня развития личностных результатов обучающихся в начальной (2015 г.) и основной школе (2018 г.), %

Поскольку общий показатель мониторинга отражает меру достижения личностных результатов, то можно сказать, что на ступени начальной школы достигнутые результаты ближе к желаемым (зафиксированным во ФГОС), нежели на ступени основной школы.

Одной из причин такого различия может быть расширение и качественное изменение содержания отдельных показателей личностных результатов на ступени основной школы соответственно возрастным изменениям обучающихся, что делает процесс их развития и формирования более сложным, и, соответственно, требующим больших усилий со стороны педагогов.

Сопоставление выраженности личностных результатов по соотношению сфер на каждой ступени свидетельствует о том, что наиболее высокий уровень развития личностных результатов на ступени начальной школы отмечается в духовно-нравственной сфере и сфере здорового образа жизни и безопасности поведения, в основной школе – в сфере социального поведения и также в сфере здорового образа жизни и безопасности поведения (см. рис. 7). На последних местах и в начальной, и в основной школе находятся сферы познания и самоопределения.

Приведенные на рис. 7 результаты свидетельствуют о некоторых сложившихся тенденциях в оценке, и, скорее всего, в формировании лич-

ностных результатов на ступенях начальной и основной школы, а именно:

- критичный подход к оценке показателей сфер познания и самоопределения на фоне высокой значимости показателей сферы познания и, средней (или ближе к низкой) значимости показателей сферы самоопределения;
- скорее, недостаточное внимание вопросам формирования личностных результатов в сферах познания и самоопределения, т.к. уровень их развития на ступенях и начальной и основной школы остается наиболее низким из всех оцениваемых сфер;
- скорее, формальный, поверхностный подход к оценке показателей здорового образа жизни и безопасности поведения, т.к. и в начальной, и в основной школе высоко оцениваются показатели здорового образа жизни и безопасности поведения на фоне их средней (основная школа) или, скорее, низкой (начальная школа) значимости.

Результаты проведенного мониторинга позволяют выделить некоторые важные направления работы по формированию и развитию личностных результатов образования на его основной ступени:

- включить вопросы формирования личностных результатов в учебную и внеурочную де-

тельность на ступени основной школы в соответствии с выделенными показателями;

- обратить особое внимание на формирование менее выраженных групп личностных результатов, а именно в области познания и самоопределения;
- активизировать взаимодействие с семьями обучающихся по вопросам формирования личностных результатов; провести соответствующую просветительскую работу среди родителей;
- активизировать взаимодействие со структурами дополнительного образования по вопросам формирования личностных результатов с опорой на выделенный конструкт личностных результатов основной школы;
- провести работу по формированию у педагогов адекватной системы ожиданий и оценивания, предполагающей коррекцию восприятия и оценок обучающихся с учетом знаний о возрастных особенностях обучающихся подросткового возраста.

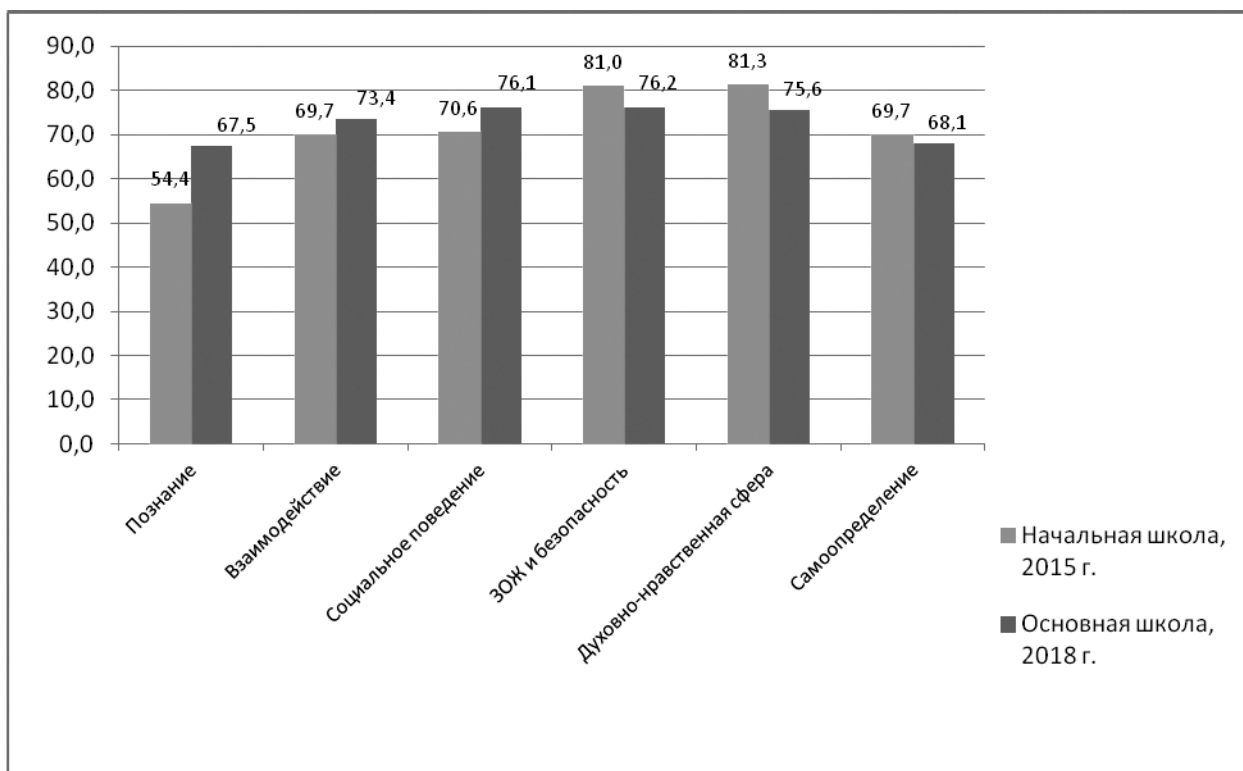


Рис. 7. Уровень развития личностных результатов обучающихся начальной школы (2015 г.) и основной школы (2018 г.) по сферам, %

Литература

1. Ансимова, Н.П. Личностные результаты образования и их проявления в деятельности и поведении // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Мат-лы шестой международной научно-практ. конф. – Ярославль – 2013. – с. 48–51.
2. Ансимова, Н.П., Большакова, О.В., Кузнецова, И.В. Личностные компетенции обучающихся младшего школьного возраста // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ. – 2011. – с. 7–11.
3. Бывшева, М.В. Проблема преемственности в контексте непрерывности системы образования // Педагогическое образование в России, 2012. – № 3. – с. 28–31.
4. Владиславлев, А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. – М.: Молодая Гвардия. – 1978. – 175 с.
5. Волков, Б.С., Волкова, Н.В. Возрастная психология. В 2-х ч. Ч. 2. От младшего школьного возраста до юношества: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. – М.: Гуманит. изд-во центр ВЛАДОС, 2005. – 343 с.
6. Дендебер, И.А. Реализация принципа преемственности в формировании ментального опыта подростка: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Воронеж, 2002. – 20 с.
7. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: учебное пособие. – М.: Изд-во РОУ. – 1996. – 180 с.
8. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие. В 2-х кн., кн. 1. Система работы психолога с детьми разного возраста. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС. – 2002. – 383 с.
9. Слободчиков, В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса. – 2002. – 416 с.
10. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология. – М.: Гардарики. – 2005. – 349 с.
11. Austin, J.E. Principles for Partnership// Journal of Leader to Leader. – 2000. – 18 (Fall), – P. 44–50.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 50 с.

Опыт изучения системы ценностей современных подростков

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

Аннотация. В статье представлен опыт организации мониторинга личностных результатов обучающихся на уровне основного общего образования в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. В качестве инструментария предложен способ оценки системы ценностного отношения подростков к ряду значимых объектов действительности. Проанализированы тенденции позитивного и негативного характера, выявленные в изменении системы ценностных ориентиров обучающихся основной школы на протяжении трех лет; представлено сравнение специфики позиции младших и старших подростков; сделаны выводы о существенной трансформации отношения обучающихся к ряду ценностей на протяжении подросткового возраста. Материалы могут быть использованы педагогами при проектировании, организации воспитательного процесса с учащимися и оценке его результативности. Представленные выводы способны лечь в основу разработки администрацией и педагогами-психологами соответствующих разделов основной образовательной программы основного и среднего общего образования.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, подростки, личностные результаты, образовательная среда.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования предъявляет особые требования к образовательным учреждениям с точки зрения создания в них условий для формирования трех групп образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных). Совокупность личностных результатов трактуется, в том числе, как система ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, готовность и способность к осознанию национальной идентичности в поликультурном социуме, к активному включению в систему значимых социальных и межличностных отношений, к самообразованию, саморазвитию и личностному самоопределению, целеполаганию и построению жизненных планов, сформированность мотивации обучения и мотивация целенаправленной познавательной деятельности [9].

Отечественные авторы [1–3, 7] расценивают образовательную среду как фактор, значимо влияющий на процесс формирования ценностей подрастающего поколения, который определяется особенностями организации учебного процесса, системой взаимоотношений с учителями и сверстниками, личностью педагога.

Подростки и молодежь всегда рассматривались как особые социальные группы, быстро и тонко чувствующие происходящие в системе общественных отношений перемены. Однако, анализ эмпирических исследований и собственный опыт психологической практики доказывает,

что зачастую процесс интериоризации ценностей современных молодых людей подвержен случайным влияниям и характеризуется непоследовательностью, спонтанностью [2, 3, 5, 8].

В связи со сложившейся ситуацией возникает необходимость организации мониторинга ценностных ориентаций обучающихся и проектировании на его основании системы воспитательной работы и психолого-педагогического сопровождения в школе. Особая ответственность в данном отношении ложится на службу практической психологии образования в целом и педагогов-психологов каждой из образовательных организаций.

Для изучения ценностных ориентаций школьников нами в течение трех лет (2016–18) используется опросник личностного роста Д. В. Григорьева, И. В. Кулешовой, П. В. Степанова [7], теоретическая основа которого базируется на идеях восприятия личностного роста как развития позитивного устойчивого ценностного отношения личности к ряду объектов действительности (Т. Парсонс [10]) и определении совокупности этих объектов через ряд феноменов: Человек, Семья, Отечество, Земля, Мир, Знания, Труд, Культура (В. А. Каракровский [4]). 13 шкал данного опросника выявляют степень устойчивости и дифференцированности ценностного отношения подростков к миру (семья, Отечество, Земля, мир, труд, культура, знания), к другим людям («Человек как таковой», «Человек как Другой», «Человек, как Иной»), к самому себе (Я-телесное, Я-душевное, Я-духовное) на основании оценки ими степени своего согласия с предло-

женными утверждениями (от «+4» – «несомненно, да», до «-4» – «нет, абсолютно неверно»).

Выбор данного метода диагностики определен рядом значимых с точки зрения организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса оснований:

– возможность применения его как универсального инструмента мониторинга на уровне основной и средней школы на основании апробации на всем протяжении подросткового и старшего школьного возраста;

– направленность на оценку как текущего (статичного) состояния ценностных ориентиров личности, так и на выявление динамики развития (личностного роста или регресса) с проведением уровневого анализа характера отношения личности к той или иной категории ценностей: устойчиво-негативный, ситуативно-негативный, ситуативно-позитивный, устойчиво-позитивный

– содержательное соотнесение с основными группами личностных результатов, отслеживание которых обязательно согласно требованиям ФГОС;

– возможность использовать получаемые результаты в отслеживании как изменений, характеризующих личностное развитие отдельного школьника, так и в процессе неперсонифицированной оценки степени достижения обучающимися совокупности личностных результатов при анализе эффективности работы школы в целом.

В нашем исследовании ежегодно принимали участие около 600 обучающихся 5–9 классов в возрасте от 12 до 15 лет. В соответствии с данными мониторинга ценностного отношения обучающихся основной школы к ряду значимых объектов, мы имеем право делать выводы об отсутствии у подростков устойчивой системы ценностных ориентаций. Фиксируемые ежегодно изменения отношения подростков к совокупности перечисленных объектов, с одной стороны, позволяют проанализировать специфику ценностно-ориентационного пространства конкретных школьников, с другой, выявить определенные тенденции в трансформации позиции подростков.

Таблица 1

Обобщенные результаты оценки системы ценностей подростков

Объекты ценностного отношения	Средний балл		
	2016	2017	2018
семья	16,82	15,49	15,88
Отечество	12,96	10,96	10,24
земля (природа)	13,92	13,89	14,72

мир	5,9	7,18	7,96
труд	15,3	15,26	15,03
культура	10,89	11,01	10,65
знания	8,31	9,1	8,29
человек, как таковой	5,92	6,69	7,2
человек, как другой	12,78	12,25	12,3
человеку, как иной	2,36	5,17	6,74
телесное «Я» (физическое здоровье)	14,75	13,18	13,39
душевное Я	-0,6	-1,09	-1,04
духовное «Я»	7,42	6,95	8,45

Как категории, характеризующаяся устойчиво-позитивным отношением на протяжении трех лет мониторинга, могут быть обозначены три группы ценностей – «семья», «труд» и «земля (природа)»: уважение семейных традиций, бережное отношение к природным ценностям, высокая значимости труда и проявление творческого подхода в выполняемой деятельности четко осознается подростками.

Ситуативно-позитивное отношение проявляется в отношении к Отечеству, миру, культуре, знаниям. Ситуативность в данном случае проявляется через изменчивость позиции и ее детерминированность конкретной жизненной ситуацией, в которой оказывается личность, что в целом очень характерно для подросткового периода, периода исканий и размышлений о жизненных приоритетах. Хотя ситуация не вполне устойчива, ее все-таки можно рассматривать в целом по выборке в позитивном ключе: подростки демонстрируют признание идей мира, ненасилия, гражданственности и патриотизма. Однако, эти аспекты формируемой духовно-нравственной сферы не должны «выпадать» из поля педагогического внимания и постоянно поддерживаться, акцентироваться в логике воспитательной работы со школьниками.

Категория субъект-субъектных отношений отражает дифференцированность восприятия подростками другого человека. Результаты по всем аспектам, отраженным в опроснике по данной категории, находятся на ситуативно-позитивной уровне. Наибольшую значимость получает ценность, характеризующая отношение к человеку, как «другому», связанная с проявлением альтруизма (в противовес эгоистичной позиции). Ценность человека «как такового», скорее всего, находится в стадии осмысления и проявление гуманизма как характеристики повседневных взаимоотношений сильно зависит от складывающихся в жизни подростка обстоятельств. Меньшее признание получает такой аспект отношения к другой

личности как признание возможности человека быть «иным», отличаться, связанная с проявлением толерантности: при формальном признании права другого человека на иной, отличный от собственного взгляд на проблему и образ жизни, подрастает, может быть и неосознанно, разделяют сложившиеся социальные и культурные стереотипы, предрассудки, проявляющиеся в отношении к представителям тех или иных культур. Однако, стоит отметить, что в течение трехлетнего мониторинга, эта позиция получает значимую позитивную динамику развития.

Особого внимания требуют данные, отражающие отношение подростков к собственной личности, поскольку именно на период подросткового возраста приходится задачи формирования представлений о совокупности личностных особенностей и их самооценки. Ценность здоровья значима для подростков, но эта категория воспринимается большинством из них как «само собой разумеющееся» состояние, априори имеющаяся и не требующая ежедневных усилий по его поддержанию. Принятие себя (ценность своего «духовного Я») отражает ситуативность данной позиции: в целом она формируется, но определенные стороны собственной личности вызывают у опрошенных школьников досаду, раздражение, неуверенность в себе. Единственная категория, которая на протяжении нашего мониторинга получает ситуативно-негативную характеристику – это, согласно опроснику, «душевное Я». Отражает она склонение опрашиваемых скорее в сторону позиции ведомого, нежели инициатора, «автора» своей жизни; ситуации выбора избегаются, а при значимом внешнем давлении приоритет отдается не отстаиванию своей точки зрения, а сохранению покоя и личного комфорта; возникающие неудачи объясняются неблагоприятными внешними обстоятельствами, а нерешительность прикрывается принадлежностью к группе.

Отметим также ситуацию, связанную с нарастанием с возрастом критичности в отношении подростков к абсолютному большинству из перечисленных категорий (см. Табл. 2).

Таблица 2

Изменения представлений подростков о системе ценностей (2018 г.)

Объекты ценностного отношения	Средний балл	
	младшие подростки	старшие подростки
семья	16,77	14,89
Отечество	11,68	8,78
земля (природа)	14,88	14,805

мир	8,18333	7,215
труд	15,1	15,185
культура	11,2367	10,325
знания	8,97	7,235
человек, как таковой	7,62333	6,855
человек, как другой	12,5	12,36
человеку, как иной	5,92667	7,92
телесное «Я» (физическое здоровье)	14,5633	11,88
душевное «Я»	-0,9933	-1,115
духовное «Я»	7,46667	9,335

Сравнение особенностей позиции отдельных групп, младших (5–7 класс) и старших (8–9 классы) подростков выявляет снижение в оценке ими значимости большинства ценностей. Данные, представленные в таблице, отражают результаты последнего года опроса, но подобные тенденции отмечены на всем периоде изучения ценностей подростков. Выделим некоторые основные линии наблюдаемых изменений:

– нарастает критичность в оценке ценности семьи, мира, Отечества, знаний, ценности человека как такового, своего здоровья («телесное Я») и своей независимости, самостоятельности («душевное Я»); это важнейшие позиции, в отношении к которым подростки выстраивают собственные жизненные выборы, поэтому выявленная ситуация требует пристального внимания и поддержки со стороны взрослых субъектов образовательных отношений, находящихся в постоянном контакте с учащимися и способными оказать значимое влияние на формирование их мировоззрения;

– практически неизменны оценки таких категорий как «земля (природа)», «труд», «культура», «человек, как другой», а значит, отношение подростков к ним можно охарактеризовать как достаточно стабильное, признать принятие учащимися приоритета формируемых гуманистических ценностей;

– позитивные изменения отмечаются в формировании толерантной позиции, проявления уважения к «человеку как иному», имеющему право на отличающуюся точку зрения, вероятно, постепенно подростки отказываются от стереотипов в восприятии иного образа мысли и жизни; большую устойчивость приобретает и принятие себя, самооценка старших подростков, что отражает позитивные возрастные изменения.

Таким образом, нами выявлена значительная неустойчивость системы ценностных отношений современных подростков. С большой долей вероятности, подобная ситуация является отражением

не только социально-психологического климата и ценностных приоритетов в отдельном образовательном учреждении, но и становится своеобразной проекцией серьезных социальных изменений, в которых формируются жизненные позиции подрастающего поколения.

Разрабатываемые нами идеи находят подтверждение и в работах других исследователей. Так В. С. Собкин и А. С. Буреломова [6] по результатам многолетнего мониторинга описывает серьезную трансформацию ценностных ориентиров подростков: постепенную утрату значимости позиций, предполагающих построение долгосрочных перспектив (семейной жизни, материального благополучия и профессиональной деятельности); автор также отмечает, что, к сожалению, оказываются наименее значимыми ценности, активно декларируемые в качестве приоритетов образовательной политики (возможность творческой деятельности, повышение уровня своего образования и расширение кругозора).

Соответственно, в складывающихся обстоятельствах, когда именно по отношению к системе образования складываются особые ожидания, задаются довольно высокие требования с точки зрения воспитания молодого поколения, перед педагогами встают задачи учета всей специфики особенностей поколения школьников, с которыми приходится работать, и создания в образовательном учреждении условий для формирования и стабилизации у подростков системы значимых жизненных ценностей.

Литература

1. *Алексеева, Е. Д.* Исследование жизненных ценностей студентов технического вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. № 9–2. 2015. – с. 172–175.
2. *Белогорцев, Н. Н.* Формирование ценностных ориентаций обучающихся современного вуза // Молодой ученый. 2017. № 1. – с. 434–436.
3. *Белякова, С. Г.* Ценностные ориентации учащихся в современных социокультурных условиях общеобразовательной школы // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 3. – С. 40–44.
4. *Караковский, В. А.* Воспитание для всех. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с.
5. *Серафимович, И. В., Беляева О. А.* К вопросу о преемственности ценностей участников образовательных отношений в современных социокультурных условиях // Хуманитарни Балкански изследвания. – 2018. – № 1. – с. 24–29.
6. *Собкин, В. С., Буреломова, А. С.* Кросскультурный анализ ценностных ориентаций современных подростков // Социальная психология и общество. – 2012. – № 1. – с. 100–112.
7. *Степанов, П. В., Григорьев, Д. В., Кулешова, И. В.* Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе // под ред. Н. Л. Селивановой, В. М. Лизинского. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 83 с.
8. *Столбова, Е. А.* Профорентация старших подростков на педагогические специальности в условиях дополнительного образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 10. – с. 80–84.
9. *Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС).* Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgos.ru> – (Дата обращения 01.06.2019).
10. *Parsons, F.* Choosing a Vocation. London: Houghton Mifflin, 1909. URL: <https://archive.org/details/choosingvocation00parsuoft> (дата обращения: 04.08.2016).

Индивидуальные особенности курсантов с разным уровнем саморегуляции

*Н.Я. Большунова, М.И. Федоришин, В.В. Путкалюк,
г. Новосибирск, Российская Федерация*

Аннотация. В статье дан сравнительный анализ данных эмпирического исследования взаимосвязи индивидуальных особенностей саморегуляции и личности курсантов третьего курса войск национальной гвардии Российской Федерации в группах с разным уровнем саморегуляции, выделенных на основе кластерного анализа (высокий, средний и низкий). Корреляционный анализ индивидуально-психологических особенностей (волевые качества, УСК, ценности, жизнестойкость, рефлексия и др.) и параметров саморегуляции выявил, что группы отличаются структурой взаимосвязей, внутригрупповые связи могут иметь парадоксальный характер, особенно в отношении таких переменных как ценности и рефлексия. Эти данные свидетельствуют, с одной стороны, об индивидуальном своеобразии саморегуляции, с другой, могут указывать на недостаточную сформированность индивидуальных стилей саморегуляции даже к третьему году обучения. Формулируется проблема разработки программ индивидуализации развития саморегуляции курсантов.

Ключевые слова: военное образование, саморегуляция, уровни развития саморегуляции, индивидуальность, индивидуально-психологические особенности, структура, развитие саморегуляции курсантов.

Сформированная саморегуляция как свойство личности и индивидуальности [1, 3, 5, 7, 8] является профессионально необходимым качеством военнослужащих, в том числе войск национальной гвардии. Характер задач, которые призваны решать военнослужащие национальной гвардии: обеспечение общественной безопасности; охрана важных государственных объектов, участие в борьбе с терроризмом и экстремизмом и в обеспечении режимов чрезвычайного положения и т.д. [9], востребует высокой собранности в служебно-боевой обстановке, умение адекватно взаимодействовать друг с другом и с населением, принимать необходимые решения в любой сложной ситуации.

В то же время особенности обучения курсантов в военном вузе, связанные с резким изменением жизненного уклада в сравнении с гражданским образом жизни, высоким уровнем дисциплинарных и уставных требований, регламентированностью быта, гендерной однородностью и закрытостью военно-учебных учреждений, могут обуславливать ограничения в развитии саморегуляции у курсантов, отличающихся по различным параметрам индивидуальности, затруднять формирование индивидуального стиля деятельности, что возможно лишь в условиях свободного выбора человеком наиболее приемлемых для него способов саморегуляции и выполнения деятельности [6].

Рассмотрим индивидуальные особенности курсантов с разным уровнем саморегуляции (60

испытуемых третьего курса Новосибирского военного института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (НВИ ВНГ РФ). На основе применения кластерного анализа были выделены три группы с высоким ($n=31$), средним ($n=24$) и низким ($n=5$) уровнями саморегуляции (в качестве переменных иерархической кластеризации выступили шкалы опросника В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения») [7]. Качественный и количественный анализ (критерий ранговой корреляции г-Спирмена) каждой группы осуществлялся по результатам использования следующих методик: Тест жизнестойкости в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой; Опросник рефлексивности А.В. Карпова; Методика «Иерархия жизненных ценностей» (Г.В. Резапкина); Опросник «Стиль саморегуляции поведения», В.И. Моросанова; Опросник «Художники» и «мыслители» Э.Ф. Зеер; Опросник «Волевые качества личности и их развитие», М.В. Чумаков; Опросник УСК (уровень субъективного контроля) Дж. Роттера.

Выявлена специфическая структура связей в каждой группе между параметрами использованных методик.

В группе с высокой саморегуляцией зафиксировано 47 взаимосвязей, в том числе 29 имеющих прямо пропорциональную зависимость и 18 – обратную пропорциональную зависимость, из них 11 корреляционных связей на 1%-м уровне значимо-

Таблица 1

Взаимосвязи параметров саморегуляции, рефлексивности, жизнестойкости, ценностей, волевых качеств, опросника «Художники» и «Мыслители» (rs-Спирмена) для группы с высокой саморегуляцией (часть 1)

Опросник	Шкалы	Опросник рефлексивности	Методика «Иерархия жизненных ценностей»			
			Материальная обеспеченность	Семья	Слава	Отдых
Тест жизнестойкости	Принятие риска		$r = -0,376^*$			
Опросник «Стиль саморегуляции поведения»	Планирование			$r = 0,476^{**}$		
	Моделирование					$r = -0,378^*$
	Программирование	$r = 0,383^*$				
	Оценивание результатов	$r = 0,383^*$				
	Гибкость			$r = 0,447^{**}$		
	Общий уровень саморегуляции			$r = 0,352^*$		
Опросник «Художники» и «Мыслители»	Доминирование правого полушария	$r = 0,420^*$				
Опросник «Волевые качества личности и их развитие»	Ответственность		$r = -0,357^*$		$r = -0,381^*$	
	Решительность	$r = -0,440^*$				
	Самостоятельность			$r = -0,391^*$		
	Выдержка			$r = -0,365^*$		
	Целеустремленность					$r = -0,380^*$

сти и 36 – на 5%-м уровне значимости (таблицы 1–4).

Здесь и далее: * – уровень значимости 0,05; ** – уровень значимости 0,01

Обнаружены следующие взаимосвязи между переменными: «Опросник рефлексивности» – «Программирование» ($r = 0,383^*$ при $p = 0,028$), «Оценивание результатов» ($r = 0,383^*$ при $p = 0,028$), «Доминирование правого полушария» ($r = 0,420^*$ при $p = 0,015$), «Решительность» ($r = -0,440^*$ при $p = 0,010$); «Материальная обеспеченность» – «Принятие риска» ($r = -0,376^*$ при $p = 0,031$), «Ответственность» ($r = -0,357^*$ при $p = 0,041$); «Семья» – «Планирование» ($r = 0,476^{**}$ при $p = 0,005$), «Гибкость» ($r = 0,447^{**}$ при $p = 0,009$), «Общий уровень саморегуляции» ($r = 0,352^*$ при $p = 0,044$), «Самостоятельность» ($r = -0,391^*$ при

$p = 0,025$), «Выдержка» ($r = -0,365^*$ при $p = 0,037$); «Отдых» – «Моделирование» ($r = -0,378^*$ при $p = 0,030$), «Целеустремленность» ($r = -0,380^*$ при $p = 0,029$).

В группе высокой саморегуляции (таблица 2) обнаружены также взаимосвязи между переменными: «интернальность в семейных отношениях» – «Самостоятельность» ($r = -0,397^*$ при $p = 0,022$); «интернальность в области межличностных отношений» – «Ответственность» ($r = -0,387^*$ при $p = 0,026$); «интернальность в отношении здоровья и болезни» – «Принятие риска» ($r = -0,436^*$ при $p = 0,011$), «Планирование» ($r = 0,594^{**}$ при $p = 0,000$), «Общий уровень саморегуляции» ($r = 0,381^*$ при $p = 0,029$), «Амбидекстрия» ($r = 0,370^*$ при $p = 0,034$), «Самостоятельность» ($r = -0,364^*$ при $p = 0,037$), «Настойчивость» ($r = -0,394^*$ при $p = 0,023$).

Таблица 2

Взаимосвязи параметров УСК, теста жизнестойкости, волевых качеств, саморегуляции и опросника «Художники» и «мыслители» (ранговая корреляция r-Спирмена) для группы с высокой саморегуляцией (часть 2)

Опросник	Шкалы	Опросник УСК		
		интернальность в семейных отношениях	интернальность в области межличностных отношений	интернальность в отношении здоровья и болезни
Тест жизнестойкости	Принятие риска			$r = -0,436^*$
	Планирование			$r = 0,594^{**}$ при $p = 0,000$
Опросник «Стиль саморегуляции поведения»	Общий уровень саморегуляции			$r = 0,381^*$
Опросник «Художники» и «мыслители»	Амбидекстрия			$r = 0,370^*$
Опросник «Волевые качества личности и их развитие»	Ответственность		$r = -0,387^*$	
	Самостоятельность	$r = -0,397^*$		$r = -0,364^*$
	Настойчивость			$r = -0,394^*$

Кроме того, обнаружены (таблица 3) следующие взаимосвязи: «Жизнестойкость» – «Доминирование левого полушария» ($r = 0,415^*$ при $p = 0,016$), «Инициативность» ($r = 0,471^{**}$ при $p = 0,006$), «Решительность» ($r = 0,415^*$ при $p = 0,016$), «Настойчивость» ($r = 0,418^*$ при $p = 0,016$), «Целеустремленность» ($r = 0,462^{**}$ при $p = 0,007$);

«Вовлеченность» – «Доминирование левого полушария» ($r = 0,492^{**}$ при $p = 0,004$), «Инициативность» ($r = 0,492^{**}$ при $p = 0,004$), «Решительность» ($r = 0,383^*$ при $p = 0,028$), «Настойчивость» ($r = 0,400^*$ при $p = 0,021$), «Целеустремленность» ($r = 0,392^*$ при $p = 0,024$); «Контроль» – «Амбидекстрия» ($r = -0,369^*$ при $p = 0,034$), «Инициатив-

Таблица 3

Взаимосвязи параметров волевых качеств, теста жизнестойкости и опросника «Художники» и «Мыслители» (r-Спирмена) для группы с высокой саморегуляцией (часть 3)

Опросник	Шкалы	Тест жизнестойкости			
		Жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
Опросник «Художники» и «Мыслители»	Доминирование левого полушария	$r = 0,415^*$	$r = 0,492^{**}$		$r = 0,382^*$
	Амбидекстрия			$r = -0,369^*$	
Опросник «Волевые качества личности и их развитие»	Инициативность	$r = 0,471^{**}$	$r = 0,492^{**}$	$r = 0,580^{**}$	
	Решительность	$r = 0,415^*$	$r = 0,383^*$	$r = 0,520^{**}$	$r = 0,530^{**}$
	Самостоятельность				$r = 0,442^*$
	Настойчивость	$r = 0,418^*$	$r = 0,400^*$	$r = 0,438^*$	$r = 0,394^*$
	Целеустремленность	$r = 0,462^{**}$	$r = 0,392^*$	$r = 0,358^*$	$r = 0,378^*$

Таблица 4

Взаимосвязи параметров волевых качеств, саморегуляции и опросника «Художники» и «Мыслители» (r-Спирмена) для группы с высокой саморегуляцией (часть 4)

Опросник	Шкалы	Опросник «Стиль саморегуляции поведения»		Опросник «Художники» и «Мыслители»	
		Планирование	Гибкость	Доминирование левого полушария	Доминирование правого полушария
Опросник «Волевые качества личности»	Инициативность			r=0,347*	
	Решительность				r= -0,366*
	Выдержка	r= -0,360*			r= -0,459**
	Внимательность		r= -0,356*		

ность» (r=0,580** при p=0,000), «Решительность» (r=0,520** при p=0,002), «Настойчивость» (r=0,438* при p=0,011), «Целеустремленность» (r=0,358* при p=0,041); «Принятие риска» – «Доминирование левого полушария» (r=0,382* при p=0,028), «Решительность» (r=0,530** при p=0,002), «Самостоятельность» (r=0,442* при p=0,010), «Настойчивость» (r=0,394* при p=0,023), «Целеустремленность» (r=0,378* при p=0,030).

В группе высокой саморегуляции также были обнаружены (таблица 4) взаимосвязи между переменными (таблица 4): «Инициативность» – «Доминирование левого полушария» (r=0,347* при p=0,048); «Решительность» – «Доминирование правого полушария» (r= -0,366* при p=0,036);

«Выдержка» – «Планирование» (r= -0,360* при p=0,039), «Доминирование правого полушария» (r= -0,459** при p=0,007); «Внимательность» – «Гибкость» (r= -0,356* при p=0,042).

В группе со средней саморегуляцией зафиксировано 52 взаимосвязи, (32, имеющих прямо пропорциональную и 20 – обратно пропорциональную зависимость), из них 16 корреляционных связей на 1%-м уровне значимости и 36 – на 5%-м уровне значимости (таблицы 5–9).

Были обнаружены (таблица 5) следующие взаимосвязи между переменными в группе средней саморегуляции: «Творчество» – «интернальность в области производственных отношений»

Таблица 5

Взаимосвязи параметров рефлексивности, УСК, ценностей (r-Спирмена) для группы со средним уровнем саморегуляции (часть 1)

Опросник	Шкалы	Методика «Иерархия жизненных ценностей»				
		Творчество	Семья	Служение	Слава	Отдых
Опросник рефлексивности						r= -0,515*
Опросник УСК	общая интернальность				r= -0,474*	
	интернальность в области неудач			r= -0,468*	r= -0,462*	
	интернальность в семейных отношениях		r= -0,462*		r= -0,484*	
	интернальность в области производственных отношений	r=0,458*				
	интернальность в области межличностных отношений	r= -0,576**				
	интернальность в отношении здоровья и болезни	r= -0,445*				

Таблица 6

Взаимосвязи параметров жизнестойкости, саморегуляции и ценностей (r-Спирмена) для группы со средним уровнем саморегуляции (часть 2)

Опросник	Шкалы	Методика «Иерархия жизненных ценностей»				
		Здоровье	Материальная обеспеченность	Семья	Карьера	Отдых
Тест жизнестойкости	Контроль				r= -0,415*	
Опросник «Стиль саморегуляции поведения»	Планирование				r=0,437*	
	Моделирование			r= -0,444*	r= -0,419*	
	Программирование					r= -0,499*
	Оценивание результатов					r= -0,499*
	Самостоятельность		r=0,592**			r=0,415*
	Общий уровень саморегуляции	r=0,478*				

Таблица 7

Взаимосвязи параметров рефлексивности, УСК, саморегуляции, волевых качеств и опросника «Художники» и «Мыслители» (r-Спирмена) для группы со средним уровнем саморегуляции (часть 3)

Опросник	Шкалы	Опросник рефлексивности	Опросник УСК				
			интернальность в области достижений	интернальность в области неудач	интернальность в семейных отношениях	интернальность в области межличностных отношений	интернальность в отношении здоровья и болезни
Опросник «Стиль саморегуляции поведения»	Планирование			r= -0,541**	r= -0,493*		
	Моделирование				r=0,476*		
	Программирование						r=0,414*
	Оценивание результатов						r=0,414*
	Самостоятельность	r= -0,627**					
Опросник «Художники» и «Мыслители»	Доминирование правого полушария	r=0,482*				r= -0,438*	
Опросник «Волевые качества личности и их развитие»	Инициативность			r=0,543**			
	Выдержка	r=0,419*					
	Энергичность	r=0,572**					
	Внимательность		r=0,502*				

($r=0,458^*$ при $p=0,028$), «интернальность в области межличностных отношений» ($r= -0,576^{**}$ при $p=0,004$), «интернальность в отношении здоровья и болезни» ($r= -0,445^*$ при $p=0,033$); «Семья» – «интернальность в семейных отношениях» ($r= -0,462^*$ при $p=0,026$); «Служение» – «интернальность в области неудач» ($r= -0,468^*$ при $p=0,024$); «Слава» – «общая интернальность» ($r= -0,474^*$ при $p=0,022$), «интернальность в области неудач» ($r= -0,462^*$ при $p=0,026$), «интернальность в семейных отношениях» ($r= -0,484^*$ при $p=0,019$); «Отдых» – «Опросник рефлексивности» ($r= -0,515^*$ при $p=0,012$).

Обнаружены также следующие взаимосвязи (таблица 6) между переменными: «Здоровье» – «Общий уровень саморегуляции» ($r=0,478^*$ при $p=0,021$); «Материальная обеспеченность» – «Самостоятельность» ($r=0,592^{**}$ при $p=0,003$); «Семья» – «Моделирование» ($r= -0,444^*$ при $p=0,034$); «Карьера» – «Контроль» ($r= -0,415^*$ при $p=0,049$), «Планирование» ($r=0,437^*$ при $p=0,037$), «Моделирование» ($r= -0,419^*$ при $p=0,047$); «Отдых» – «Программирование»

($r= -0,499^*$ при $p=0,015$), «Оценивание результатов» ($r= -0,499^*$ при $p=0,015$), «Самостоятельность» ($r=0,415^*$ при $p=0,049$).

Выявлены взаимосвязи (таблица 7) между переменными группы средней саморегуляции: «Опросник рефлексивности» – «Самостоятельность» ($r= -0,627^{**}$ при $p=0,001$), «Доминирование правого полушария» ($r=0,482^*$ при $p=0,020$), «Выдержка» ($r=0,419^*$ при $p=0,046$), «Энергичность» ($r=0,572^{**}$ при $p=0,004$); «интернальность в области достижений» – «Внимательность» ($r=0,502^*$ при $p=0,015$); «интернальность в области неудач» – «Планирование» ($r= -0,541^{**}$ при $p=0,008$), «Инициативность» ($r=0,543^{**}$ при $p=0,007$); «интернальность в семейных отношениях» – «Планирование» ($r= -0,493^*$ при $p=0,017$), «Моделирование» ($r=0,476^*$ при $p=0,022$); «интернальность в области межличностных отношений» – «Доминирование правого полушария» ($r= -0,438^*$ при $p=0,037$); «интернальность в отношении здоровья и болезни» – «Программирование» ($r=0,414^*$ при $p=0,050$), «Оценивание результатов» ($r=0,414^*$ при $p=0,050$).

Таблица 8

Взаимосвязи параметров саморегуляции, волевых качеств, жизнестойкости и опросника «Художники» и «Мыслители» (r-Спирмена) для группы со средним уровнем саморегуляции (часть 4)

Опросник	Шкалы	Тест жизнестойкости				Опросник «Художники» и «Мыслители»	
		Жизнестой- кость	Вовлечен- ность	Контроль	Принятие риска	Доминиро- вание левого полушария	Амбидекстрия
Опросник «Стиль саморегуляции поведения»	Общий уровень саморегуляции	$r=0,424^*$			$r=0,529^{**}$		
Опросник «Волевые качества личности и их развитие»	Ответственность		$r=0,568^{**}$				
	Инициативность	$r=0,550^{**}$	$r=0,480^*$	$r=0,570^{**}$			
	Самостоятельность						$r=0,472^*$
	Настойчивость	$r=0,488^*$	$r=0,498^*$	$r=0,422^*$			
	Энергичность	$r=0,452^*$ при $p=0,031$	$r=0,537^{**}$			$r=0,475^*$	
	Внимательность	$r=0,430^*$		$r=0,469^*$			
	Целеустремленность					$r=0,511^*$	

Таблица 9

Взаимосвязи параметров волевых качеств, саморегуляции, опросника «Художники и Мыслители» (r-Спирмена) для группы со средним уровнем саморегуляции (часть 5)

Опросник	Шкалы	Опросник «Стиль саморегуляции поведения»		
		Моделирование	Гибкость	Самостоятельность
Опросник «Художники и Мыслители»	Доминирование левого полушария	$r = -0,444^*$		
	Амбидекстрия			$r = 0,448^*$
Опросник «Волевые качества личности и их развитие»	Самостоятельность		$r = 0,554^{**}$	
	Выдержка			$r = -0,419^*$
	Настойчивость	$r = 0,428^*$		
	Внимательность			$r = -0,584^{**}$

В группе средним уровнем саморегуляции обнаружены также (таблица 8) взаимосвязи между переменными: «Жизнестойкость» – «Общий уровень саморегуляции» ($r = 0,424^*$ при $p = 0,044$), «Инициативность» ($r = 0,550^{**}$ при $p = 0,007$), «Настойчивость» ($r = 0,488^*$ при $p = 0,018$), «Энергичность» ($r = 0,452^*$ при $p = 0,031$), «Внимательность» ($r = 0,430^*$ при $p = 0,041$); «Вовлеченность» – «Ответственность» ($r = 0,568^{**}$ при $p = 0,005$), «Инициативность» ($r = 0,480^*$ при $p = 0,020$), «Настойчивость» ($r = 0,498^*$ при $p = 0,016$), «Энергичность» ($r = 0,537^{**}$ при $p = 0,008$); «Контроль» – «Инициативность» ($r = 0,570^{**}$ при $p = 0,005$), «Настойчивость» ($r = 0,422^*$ при $p = 0,045$), «Внимательность» ($r = 0,469^*$ при $p = 0,024$); «Принятие риска» – «Общий уровень саморегуляции» ($r = 0,529^{**}$ при $p = 0,009$); «Доминирование левого полушария» – «Энергичность» ($r = 0,475^*$ при $p = 0,022$), «Целеустремленность» ($r = 0,511^*$ при $p = 0,013$); «Амбидекстрия» – «Самостоятельность» ($r = 0,472^*$ при $p = 0,023$).

В группе средней саморегуляции выявлены также (таблица 9) следующие взаимосвязи: «Доминирование левого полушария» – «Моделирование» ($r = -0,444^*$ при $p = 0,034$); «Амбидекстрия» – «Самостоятельность» ($r = 0,448^*$ при $p = 0,032$); «Самостоятельность» – «Гибкость» ($r = 0,554^{**}$ при $p = 0,006$); «Выдержка» – «Самостоятельность» ($r = -0,419^*$ при $p = 0,047$); «Настойчивость» – «Моделирование» ($r = 0,428^*$ при $p = 0,042$); «Внимательность» – «Самостоятельность» ($r = -0,584^{**}$ при $p = 0,003$).

В целом следует отметить, что более всего связей в группе с высоким уровнем саморегуляции обнаружено по показателям «принятие риска», «решительность», «интернальность в отношении здоровья и болезни», важно, что они непосредственно или косвенно связаны между собой, т.е. образуют симптомокомплекс, что отражает специфику военной профессии и обучения в военном вузе. В симптомокомплексе входят также показатели настойчивости, самостоятельности,

целеустремленности, контроля, вовлеченности, жизнестойкости с их взаимосвязями с другими параметрами использованных методик. Эти данные свидетельствуют о способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, контролировать ее выполнение, достигать цели, анализировать и оценивать результаты деятельности, гибко учитывать меняющуюся ситуацию, что, по-видимому, связано со способностью эффективно сочетать образное и логическое мышление.

В группе со средним уровнем саморегуляции больше всего взаимосвязей обнаружено в отношении параметров «самостоятельность» (как волевое качество) и «моделирование», однако эти показатели не имеют прямых и опосредованных связей между собой, т.е. взаимосвязи параметров различных методик имеют достаточно разрозненный характер. Эти данные свидетельствуют, что в группе со средним уровнем саморегуляции в сравнении с группой с высоким ее уровнем практически не выделены симптомокомплексы саморегуляции, что может быть интерпретировано как несформированность индивидуальных стилей саморегуляции.

В группе с низким уровнем саморегуляции, возможно вследствие ее малочисленности, выделено наименьшее количество (27) взаимосвязей, они разрозненны и не образуют связанных симптомокомплексов.

Представляют интерес данные о взаимосвязях рефлексивности с прочими параметрами. Во всех группах они немногочисленны и в основном имеют обратный или противоречивый характер: с одной стороны (группа с высоким уровнем саморегуляции), рефлексивность положительно связана со способностью программировать свои действия и оценивать их результаты, в то же время она отрицательно коррелирует решительностью. В группе со средним уровнем саморегуляции рефлексивность положительно коррелирует

с параметрами «выдержка» и «энергичность» и отрицательно с «самостоятельностью» и «целеустремленностью». Таким образом, параметр «рефлексивность» в данной выборке дает неоднозначный «вклад» в саморегуляцию. Учитывая, что в целом у курсантов обнаружен относительно низкий уровень рефлексивности, возможно, специальная работа, направленная на ее развитие позволит курсантам сформировать индивидуальный стиль саморегуляции*, поскольку рефлексия представляет «процесс репрезентации психике своего собственного содержания» [4].

Представляют также интерес связи с параметрами методики «Иерархия жизненных ценностей». Обнаружены противоречивые связи всего комплекса параметров как с профессионально значимыми ценностями («служение», «слава», «карьера», «творчество»), так и с «бытовыми» ценностями («семья», «отдых», «материальная обеспеченность»). Так, практически не наблюдается связей с ценностью «служение», связи различных параметров саморегуляции и волевых качеств отрицательно связаны с ценностью «творчество». Относительно несколько более выражены в группах положительные (в сравнении с количеством негативных) связи с ценностью «семья», что может свидетельствовать о переживании ее значимости для сложной профессии военнослужащего. Можно думать, что эти данные свидетельствуют о недостаточной сформированности ценностной сферы личности в целом, и недостаточной профессиональной ориентированности курсантов [2]. По-видимому, содержание программ, направленных на развитие индивидуального стиля саморегуляции, должно включать формирование ценностной сферы курсантов**.

Таким образом, представленные результаты обнаруживают необходимость специально организованной работы, направленной на развитие индивидуального стиля саморегуляции у курсантов военных вузов, которая, помимо собственно навыков саморегуляции, должна включать развитие рефлексивности и ценностной сферы личности, особенно такой ее стороны, как профессионально значимые ценности.

Литература

1. Банщикова Т. Н. Осознанная саморегуляция – психологический ресурс управления агрессией // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 9–10. – с. 2322–2326. URL: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35320> (дата обращения: 17.12.2017).
2. Большунова, Н. Я., Оспенников, С. В., Значение ценностно-смысловой сферы личности в актуализации личностного роста офицера внутренних войск МВД России // *Сибирский педагогический журнал*, 2015. – № 4. – с. 136–142.
3. Голубева, Э. А. Способности, личность, индивидуальность. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с.
4. Карпов, А. В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики // *Психологический журнал*. – 2003. – Т. 24. – № 5. – с. 45–57.
5. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: URSS. 2018. – 320 с.
6. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.
7. Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека: монография. – М.: Наука, 2010. – 519 с.
8. Осницкий, А. К. Саморегуляции деятельности школьников и формирование активностей и личностей – М., 1986. – 80 с.
9. Федеральный закон от 3 июля 2016 г. N226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации»
10. Субботина, Л. Ю., Бондаренко, М. Б. Формирование психологической готовности к деятельности на этапе вузовского обучения // *Актуальные проблемы совершенствования высшего образования Материалы XIII научно-методической конференции с международным участием*. – Ярославль: Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 2018. – с. 567–570.

* Согласно исследованиям индивидуального стиля деятельности осознание своих индивидуальных особенностей является одним из условий его формирования [6].

** Одним из условий формирования индивидуального стиля деятельности является высокий уровень ее мотивации [6].

Влияние ценностных ориентаций личности на агрессивность младших школьников

А.И. Коротаева, О.А. Померанцева, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Проблема асертивности и агрессивности младших школьников с разными ценностными ориентациями рассматривается как необходимое условие реализации личностно-ориентированного подхода в начальной школе. Асертивность рассматривается как альтернативное поведение агрессивности. Рассматриваемые параметры составляют профиль личности младших школьников. Изучаемые свойства личности позволяют не только сконструировать индивидуальную образовательную траекторию для младшего школьника, но имеют несомненную ценность для родителей и педагогов.

Ключевые слова: агрессивность личности, асертивность личности, ценностные ориентации младших школьников.

Введение. Агрессия детей и подростков, одна из самых часто обсуждаемых проблем в психологической науке и педагогической практике, однако остается достаточно большой круг вопросов, который требует дополнительных исследований. Традиционно, тему агрессивности рассматривали как типично маскулинную характеристику, работы последних десятилетий указывают на то, что интерпретация агрессивности как типично мужского поведения имела бы право на существование, в случае исключения социокультурного фактора. Эрих Фромм отмечал, что «агрессивность, способствующая личной целеустремленности, – это качество, необходимое не только для выполнения определенных видов деятельности, но и для выживания самого индивида». [4, с. 372] Недостаточность проявления агрессивности или ее чрезмерная выраженность приводят к поведенческим нарушениям.

Асертивность – это способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других. Асертивным называется прямое, открытое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям» [6]. Асертивное поведение – это конструктивный способ межличностного взаимодействия, выступающего *альтернативой* деструктивным типам поведения – *манипуляции* и *агрессии* [7].

В современной начальной школе перед учителем стоит ряд важных задач, одна из которых – это всестороннее развитие учащихся. От ценностной основы, агрессивности, а также асертивности зависит дальнейшее становление личности в подростковом и юношеском возрасте.

Формулировка цели статьи. Цель работы является выявление влияния ценностных ориентаций на особенности проявления агрессивности у младших школьников.

Исследование проводилось в следующих классах: во 2 «Б» классе 88 школы города Ярославля, 21 человек, из них 12 мальчиков и 9 девочек; во 2 «А» классе 73 школы города Ярославля, где обучаются 21 человек, из них 14 мальчиков и 7 девочек; в 4 «А» классе 78 школы города Ярославля, здесь 20 человек, из них 7 мальчиков и 13 девочек; в 4 «А» классе 73 школы города Ярославля, 20 человек, из них 11 мальчиков и 9 девочек.

Для изучения данной проблематики были использованы:

- методика выявления уровня нравственно-этической ориентации (Л. И. Лейчуг, педагог-психолог МБОУ лицей № 32 г. Белгорода);
- диагностическая программа изучения уровня проявления воспитанности младшего школьника;
- опросник Басса-Дарки (адаптированный Г. А. Цукерман);
- диагностика уверенности в себе;
- тест Н. Н. Обозова «Самооценка силы воли».

Изложение основного материала статьи. При всех вариативных особенностях процесса становления ценностных ориентаций личности младших школьников представляется возможным обратить внимание на следующие результаты исследования. В период младшего школьного возраста происходит наиболее активное становление смыслового компонента ценностных ориентаций. Известно, что младшие школьники готовы продемонстрировать социально одобряемое поведение, они осознают социальные ожидания и ориентируются на них. В начале систематического обучения дети могут не в полной мере понимать значимость и необходимость того или иного «правильного» поступка.

Качественно иное содержание ценностных ориентаций младших школьников, развитие их социальной активности наблюдается в четвертом классе. Роль ценностных ориентаций возрастает, они становятся во многом осознаваемыми, важными являются не только индивидуальные ценности, но и коллективные.

В рамках нашего исследования были выявлены уровневая и содержательная характеристики ценностных ориентаций.

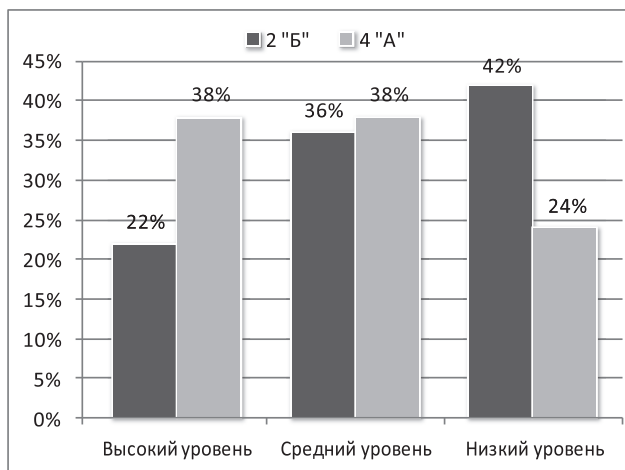


Рис. 1. Сравнение уровней ценностных ориентаций 2-х и 4-х классов

Таким образом, проведя данную методику, делается вывод, что ценностные ориентации у младших школьников меняются от второго к четвертому классу. Дети становятся более самостоятельными, оценивают окружающий мир с позиции установленных в обществе моральных норм и стараются следовать им сами, или в некоторых случаях обнаруживают «знаниевую» мотивацию, они осведомлены в том, что является эталоном, но выполнять его не всегда считают нужным. Значимые различия наблюдаются по показателям низкого уровня ценностных ориентаций ($p \leq 0.05$).

Содержательно были выделены следующие ценности: отношение к учебе, к труду, к здоровью, социальная активность, отношение к другим, отношение к творчеству, искусству и культуре. Отметим, что показатели отношение к учебе и труду выражены во втором и четвертом классе в меньшей степени, чем другие. Во втором классе наибольшая ценность отношение к здоровью, в четвертом отношение к другим и социальная активность.

Отношение к учебе и к труду во 2 и 4 классе имеет значимые различия ($p \leq 0.01$). Этот факт можно объяснить тем, что к 4-му классу появляется в большей степени осознанное отношение к учебной и трудовой деятельности, кроме того, педагогом проводится целенаправленная работа

по формированию высокого уровня учебной мотивации.

Отношение к здоровью во 2 и 4 классе находится вне зоны значимости, динамика по данному критерию наблюдается незначительная. Ценность здоровья среди младших школьников не доминирует, так как забота о его состоянии находится в компетенции родителей, школьники не всегда ориентируются в значении этого понятия, имеют общее и приблизительное понимание.

Отношение к другим и социальная активность также находится вне зоны значимости, что во многом является закономерным, так, данные критерии ценностных ориентаций в большей степени выражены в подростковом возрасте, когда общение со сверстниками становится ведущим видом деятельности, а социальная активность и отношение к другим выходят на первый план.

В результате проведенной методики Басса-Дарки во 2 классе наибольший средний балл имеет реакция подозрительности (2,95), а наименьший – косвенная агрессия (1,57). Можно предположить, что это связано с постоянными поисками «врагов» в своем окружении. Но при этом косвенная агрессия, в виде слухов и сплетен, по отношению к ним может не проявляться. В 4 классе наибольший средний балл получила такая реакция как чувство вины (3,3), а наименьший – подозрительность.

На данном возрастном этапе дети уже сильнее чувствуют ответственность за свои поступки, в связи с чем более обострено чувство вины за какие-либо ошибки. В то же время, приближается момент, когда они перейдут в среднее звено школы, происходит моральная подготовка к этому и как следствие на второй план отходит подозрительность. Ребенок движется к подростковому этапу, в котором большую роль играет общение со сверстниками, из-за чего ему уже не нужно искать среди них недругов.

Диагностике уверенности в себе показала следующие результаты. Во 2 «А» классе получился результат – 24,57 балла, а в 4 «А» – 33,45 балла. Можно предположить, что дети, которые оканчивают курс начальной школы и готовятся к переходу в среднее звено, чувствуют себя более уверенно. Они уже имеют и могут высказывать свою собственную точку зрения по тем проблемным вопросам, которые возникают перед ними.

По результатам теста Н.Н. Обозова «Самооценка силы воли» получилось, что во 2 «А» классе показатель равен 20,14 баллам, а в 4 «А» – 24,65 баллам. Вероятно, во 2 классе сложнее проявлять волевые качества, произвольность имеет показатели ниже, чем в четвертом классе.

В результате математической обработки ранговой корреляции Спирмена обнаружена следующая

щая взаимосвязь между видом агрессии и ценностями.

Чем выше подозрительность, тем ниже отношение к своему здоровью ($r = -0.21$ при $p \leq 0.05$). Можно предположить, что ученики 2 класса тратят свой ресурс на подозрение, выяснение настоящих и мнимых «врагов». Такая важная ценность как отношение к здоровью уходит на второй план.

Взаимосвязь косвенной агрессии и отношение к другим также слабая и обратная ($r = -0.07$ при $p \leq 0.05$). Получается, что косвенная агрессия, выражающаяся в виде сплетен и слухов, обратно коррелирует с отношением к другим. Чем выше косвенная агрессия, тем ниже отношение к другим: ценность другого человека обесценивается при возрастании косвенной агрессии.

В 4 классе прослеживается уже другая взаимосвязь между видом агрессии и ценностью. Чем более выражено чувство вины, тем большее значение приобретает отношение к труду ($r = 0.36$ при $p \leq 0.05$). Скорее всего, полное отсутствие ответственности за работу или допущенная ошибка при выполнении, вызывающие чувство вины, заставляют пересмотреть свои взгляды на исполнение работы качественно и в срок.

Взаимосвязь между подозрительностью и отношением к искусству, творчеству и культуре так-

же слабая и прямая ($r = 0.11$ при $p \leq 0.05$). Чувство подозрительности усиливается настолько, что он пытается освободиться от гнета через искусство, открывая свои истинные чувства и эмоции.

Можно предположить, что взаимосвязи и структура данной личностной особенности младших школьников будет изменяться и упрочняться в подростковом и юношеском возрастах.

Такое сложное социально-психологическое качество как асертивность у младших школьников находится в начале становления. Асертивность принято рассматривать в психолого-педагогической науке как конструктивную альтернативу агрессивности.

На диаграмме изображен уровень уверенности в себе по среднему баллу во 2-м и 4-м классах. Во 2 «А» классе получился результат – 24,57 балла, а в 4 «А» – 33,45 балла. Можно предположить, что дети, которые оканчивают курс начальной школы и готовятся к переходу в среднее звено, чувствуют себя более уверенно. Они уже имеют и могут высказывать свою собственную точку зрения по тем проблемным вопросам, которые возникают перед ними.

Тест Н.Н. Обозова «Самооценка силы воли» помогает изучить общую характеристику прояв-

A	B	C	D	E	F	G
Однофакторный дисперсионный анализ						
ИТОГИ						
Группы	Счет	Сумма	Среднее	Дисперсия		
Столбец 1	20	43	2,15	0,660526316		
Столбец 2	20	40	2	2,210526316		
Столбец 3	20	47	2,35	1,502631579		
Столбец 4	20	48	2,4	2,568421053		
Столбец 5	20	49	2,45	3,207894737		
Столбец 6	20	57	2,85	2,555263158		
Столбец 7	20	34	1,7	1,589473684		
Столбец 8	20	43	2,15	0,555263158		
Дисперсионный анализ						
Источник вариации	SS	df	MS	F	P-Значение	F критическое
Между группами	35,71111111	8	4,463888889	2,397754044	0,01780662	1,992899882
Внутри групп	318,35	171	1,861695906			
Итого	354,0611111	179				

Рис. 2. Результаты факторного анализа влияния рассматриваемых ценностных ориентаций на агрессивность младших школьников. Обозначения: столбец 1 – физическая агрессия, столбец 2 – косвенная агрессия, столбец 3 – раздражительность, столбец 4 – негативизм, столбец 5 – обидчивость, столбец 6 – подозрительность, столбец 7 – вербальная агрессия, столбец 8 – чувство вины.

ления силы воли, а также сравнить получившиеся показатели.

Данная методика была проведена в 2-х классах: 2 «А» и 4 «А». Результаты составлены на основе письменных ответов детей. Во 2 «А» классе показатель равен 20,14 баллам, а в 4 «А» – 24,65 баллам. Отметим, что детям 2 класса сложнее противостоять разного рода негативным влияниям, которые их окружают в повседневной жизни в отличие от младших школьников четвертого класса.

Для установления влияния ценностных ориентаций на агрессию был проведен факторный анализ.

Выводы. Во 2 классе значение *P* выше единицы (*P*-Значение – 2,9775), поэтому выраженное влияние ценностных ориентаций на агрессивность нет.

В 4 классе значение ниже единицы (*P*-Значение – 0,01780662), следовательно, ценностные ориентации влияют на агрессивность. Факторизация позволила выявить особенности влияния ценностных ориентаций на агрессивность младших школьников.

Так, во 2 классе ценностная сфера начинает свое формирование, во многом носит мало осознаваемый характер.

В 4 классе к завершению школьного обучения ценностная база более основательна. В большей степени влиянию со стороны ценностных ориентаций подвержены обидчивость (вес фактор – 3,2) и негативизм (вес фактора – 2,56). Данные виды враждебности характерны для подростков, они отражают этап активного формирования личности. Школьники чувствительны к оценке собственной личности и ее отдельных качеств, отсюда обидчивость как доминирующее свойство. В переломные моменты онтогенеза влияние ценностных ориентаций на агрессивность, вероятно, становится интенсивнее. Обидчивость и негативизм, непрямая агрессия, это, в первую очередь враждебность, что является типичным для подросткового возраста, также как и «отрицание ради отрицания», бунтарство и демонстративная исключительность, которая провоцирует доминирование подобных свойств. Рассматриваемые ценностные ориентации влияют на те виды агрессии, которые косвенно свидетельствуют об активном становлении самооценки и других важнейших компонентов самосознания. Снижение успеваемости, которое отмечается педагогом четвертого класса, влечет за собой критические замечания как учителя, так и родителей, что также может провоцировать обиду и негативизм.

Литература

1. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
2. *Карпова, Е. В.* Взаимосвязь самооценки и компонентов учебной деятельности младших школьников // Актуальные проблемы методики начального обучения и эстетического воспитания учащихся: материалы IV республиканской научно-практической конференции, Могилев, 30 марта 2017 г., издательство: Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова (Могилев), 2017. – с. 75–78.
3. *Коротяева, А. И.* Динамика взаимоотношений младших школьников в контексте гендерных установок // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – с. 281–284.
4. *Овчарова, Р. В.* Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с.
5. *Реан, А. А., Коломинский, Я. Л.* Социальная педагогическая психология. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 574 с.
6. *Шейнов, В. П.* Ассертивное поведение: преимущества и восприятие // http://psyjournals.ru/files/70122/jmfp_2014_2_n8_Sheinov.pdf.
7. *Шейнов, В. П.* Ассертивность, макиавеллизм, незащищенность от манипуляций и психические состояния преподавателей и учащихся // Системная психология и социология № 3(11), 2014 // <http://systempsychology.ru/journal/2014-11>.

Исследование структурной организации креативности личности в учебной деятельности

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

Аннотация. В статье представлены материалы исследования специфики структурной организации основных параметров креативности личности у учащихся высших учебных заведений. Установлено, что степень общей интеграции параметров креативности личности качественно различна для учащихся 1, 3 курсов и магистратуры. Выявлены основные закономерности динамики индексов структурной организации креативности для данных групп испытуемых.

Ключевые слова: креативность, творческие способности, учебная деятельность, структурная организация, индексы структурной организации, феномен «размораживания потенциала».

Исследование общих способностей, является, как известно, одним из важнейших разделов психологии способностей в целом. В свою очередь, сама психология способностей выступает таким направлением общепсихологических исследований, которое имеет фундаментальный характер для психологии, обладает очень высокой теоретической и практической значимостью. Теоретическая значимость данного направления связана с тем, что в понятии способностей находит свое отражение одна из наиболее общих психологических категорий – категория психических свойств, качеств [10]. Они, наряду с психическими процессами и психическими состояниями, рассматриваются как три основных компонента содержания психики. Данное направление имеет четко определенную предметную область исследований, своеобразную историю развития, характеризуется специфичностью методов исследования и спектром наиболее традиционных для него проблем. В целом оно составляет общий теоретико-методологический контекст для проблемы общих способностей, который необходимо учитывать при характеристике этой проблемы. Вместе с тем, наиболее используемым и способствующим осуществлять целый комплекс психодиагностических процедур подходом к изучению общих способностей на сегодняшний день считается подход В. Н. Дружинина [1, 2]. Основываясь на когнитивной парадигме, но, в то же время, как подчеркивает сам автор, осознавая ее ограничения, он предлагает исходить при определении состава общих способностей из рассмотрения «работы целостной психики как оперирования знаниями». В этом процессе он выделяет три блока переработки информации: приобретение знаний, применение знаний, преобразование знаний, а также сохранение знаний. Соответственно трем указанным блокам дифференцируются три общие способности – *обучаемость*,

интеллект, креативность. Процессы преобразования знаний происходят и при коммуникации, и при регуляции, и при познавательной активности. Единственный процесс, который специально не рассматривает в этом ряду В. Н. Дружинин, это аффективно-волевой процесс, поскольку «понятие способности ближе к операционально-когнитивной его стороне» [1]. Существует также, согласно В. Н. Дружинину, основание объединить получение знаний в единый двунаправленный процесс. Тем самым, он предлагает следующую схему, компонентами которой выступают три выделенные им блока и, соответственно, три общие способности.

Согласно подходу В. Н. Дружинина невозможно понять природу творческих способностей без понимания сущности творчества. Вследствие этого, наиболее общей категорией для творчества и деятельности считается категория активности. Внешнее (внесубъектное) проявление активности психики во взаимодействии субъекта с объектом подразделяется на два типа: адаптивное поведение и преобразование. Адаптивное поведение, по В. Н. Дружинину, делится на реактивное, осуществляемое по типу реакции на изменение среды; и целенаправленное (деятельность). Преобразующими же считаются такие подтипы как творческое поведение, создающее новую среду – иными словами, конструктивная активность, а также разрушение, дезадаптивное поведение, не создающее новую среду, а уничтожающее прежнюю [1, 2, 4].

Креативность, как обширная категория психологических знаний рассматривалась в рамках нескольких научных направлений. В психологии XX века был разработан ряд концепций, которые связывали креативность личности с соответствующими способностями – например, с интеллектуальной способностью адаптировать поведение

к изменяющимся условиям с помощью метода проб и ошибок (бихевиоризм), со способностью к продуктивному мышлению (гештальтпсихология) и, наконец, к описанному ранее в работе дивергентному мышлению (Дж. Гилфорд). Кроме этого, индивидуальные различия в степени выраженности творческих способностей нашли свое место в нейрофизиологических исследованиях. [2, 3, 4]

Известно также, что в последние десятилетия получили широкое распространение специальные психометрические исследования креативности, в которых с помощью соответствующего методического инструментария выявляются такие качества индивидов, которые можно было бы рассматривать как характеристические для их творческих способностей; успешно предпринимаются попытки установления показателей креативности для испытуемых различных возрастных, профессиональных и иных групп. Вместе с тем, несмотря на очевидную актуальность проблемы, к настоящему моменту существует относительно небольшое количество эмпирических разработок, посвященных именно изучению *структуры* креативности личности. Кроме того, ощутимым представляется и недостаток исследований, касающихся выявления различий структуры креативности у учащихся высших учебных заведений. Известно, что креативность возникает не сразу, а постепенно разворачивается, развивается из более элементарных и простых форм и на каждой возрастной ступени имеет свое собственное выражение. Так и у студентов, в разные периоды данная способность может являться более выраженной или угасать под воздействием каких-либо факторов. Данный тезис, несмотря на его кажущуюся очевидность, тем не менее, не является раскрытым в современных психолого-педагогических исследованиях.

Необходимо также отметить, что в цикле наших предыдущих работ уже были получены конкретные данные в отношении закономерностей структурной организации параметров креативности личности [3–7]. В то же время, в виду практически полного отсутствия материалов, раскрывающих специфику структуры креативности личности у учащихся высших учебных заведений, нами была предпринята попытка осуществить подобные разработки на данной выборке, разумеется, с опорой на уже имеющиеся результаты наших предыдущих исследований.

В связи с этим *цель* проведенного нами исследования заключалась в определении возможных закономерностей структурной организации креативности личности у студентов разных этапов обучения (1-й, 3-й курсы и учащиеся магистратуры). При этом, как можно видеть – выборка была подобрана с учетом определенного «шага» для

того, чтобы по возможности более полно отразить специфику развертывания творческих способностей на самом раннем, среднем и завершающем этапах обучения в ВУЗе.

Объектом исследования являются творческие способности личности. *Предмет исследования* – структурные характеристики креативности личности. Исходя из представленных целей и задач исследования, можно сформулировать следующую *гипотезу*: уровень структурной организации креативности личности у студентов разных этапов обучения (1-й, 3-й курс и магистратура) значительно различается.

В ходе исследования был использован обширный методический инструментарий, который целесообразно условно разделить на два больших блока: психодиагностические методики и методы математико-статистической обработки и интерпретации первичных данных. Так, в состав первой группы были включены: методика на диагностику личностной креативности Е.Е. Туник; Тест С.А. Медника на диагностику вербальной креативности; опросник способностей творческой личности О.А. Шляпниковой и М.М. Кашапова, а также тест Э.П. Торренса. Комплекс методов второй группы включал в себя вычисление коэффициента ранговой корреляции Спирмена (ρ), метод вычисления матриц интеркорреляций, метод определения индексов структурной организации, метод экспресс- χ^2 для определения степени гомогенности-гетерогенности матриц интеркорреляций, а также U-критерий Манна-Уитни.

Вся совокупность полученных в ходе проведенного нами исследования результаты были разделены на три больших блока в соответствии с группами испытуемых. Для оценки достоверности различий между данными группами был применен непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Результаты, полученные при проведении данного варианта статистического анализа, указывают на наличие статистически значимых различий между II (3-й курс) и III (магистранты) группами, а также между I (1-й курс) и III группами испытуемых. Реализация подобного методического инструментария представляет собой, как известно, аналитический уровень научного исследования. В то же время, традиционно представляется необходимым переход на более углубленный и специфицированный – структурный уровень. В этой связи также следует подчеркнуть, что его результаты не всегда соотносятся с данными, полученными в ходе осуществления математико-статистических процедур аналитического этапа, что, как считается, не несет в себе каких-либо противоречий, а напротив, конкретизирует и уточняет уже имеющиеся показатели.

Таким образом, далее было осуществлено вычисление матриц интеркорреляций показателей креативности, что предполагает осуществление структурного уровня анализа исследования степени выраженности показателей креативности личности и общего уровня творческих способностей личности. Вместе с тем, каждая из матриц разрабатывается на основе выше приведенных трех групп испытуемых. В итоге, каждой из двух групп соответствует своя матрица интеркорреляций.

Помимо этого, по результатам построения данных матриц нами был выполнен подсчет индексов когерентности (отражает степень интегрированности структурных элементов), дивергентности (отражает степень расхождения структурных элементов) и организованности структуры параметров креативности личности (ИКС, ИДС и ИОС) на основании полученных значимых связей (при $p=0,99$; $p=0,95$; $p=0,90$) [3–7], а также выполнено построение структурограмм по каждой группе, отражающий общую структурную организованность креативности личности, наличие между ними значимых взаимосвязей. В результате оказалось, что показатели ИКС и ИОС у студентов первого курса и магистрантов значительно выше, чем у студентов третьего курса, в случае которых наблюдается очевидный спад по данным показателям.

Подобные результаты далее требуют анализа и объяснения, в том числе, с позиций имеющихся научно-теоретических данных по вопросам, связанным с креативностью. Так, ряд авторов, в частности, Е. Н. Николаева [9], отмечают, что для креативности, как и для многих других психологических свойств, существует сенситивный период – ограниченный отрезок времени, в течение которого это качество проявляется особенно интенсивно. Также имеются периоды, в которые творческие способности активно развиваются. Однако происходит это все, как указывают авторы, только в том случае, если этому развитию способствует среда. В связи с этим, можно предположить, что креативность в данном случае у студентов третьего курса находится под влиянием других внешних факторов, которые понижают интенсивность ее развития.

Одним из таких факторов может стать мотивация. На первом курсе студенты стремятся, по всей видимости, проявлять свою креативность в новой среде, что обусловлено высокой познавательной мотивацией. К третьему курсу студенты, возможно, уже привыкают к данной среде, проявление себя и своей креативности не является ярко выраженной потребностью. И напротив, как мы полагаем, высокая степень мотивации учебной деятельности может выступать благоприятным условием для проявления креативности у студентов, обу-

чающихся в магистратуре. В данном случае могут преобладать внутренняя мотивация, интерес к науке и реализации себя в данном направлении. Такая мотивация не может не сопровождаться инициативностью, желанием творить и проявлять себя, что мы и видим в нашем исследовании [8].

В психологии также известен феномен «размораживания потенциала», который заключается в следующем: успешное осуществление какого-либо вида деятельности выступает в значительной степени неким стимулом, своеобразным фасилитирующим средством для не менее эффективной реализации какого-либо другого вида деятельности, зачастую содержательно противоположному первому и обладающего качественно иной спецификой в отличие от него. Из этого можно предположить, что на первом курсе студенты, включаясь в новую деятельность, новую среду (обучение в университете) повышают свою эффективность и в других сферах, в том числе и при решении различных задач, требующих креативных решений. Поступление в магистратуру так же предполагает столкновение с неизвестным, получение нового опыта и разрешение большого количества проблемных ситуаций. На третьем курсе у студента процесс освоения нового материала начинает обладать, по всей видимости, стабильным характером. Большинство ситуаций являются рутинными и не требуют проявлений творческого мышления. Именно этим феноменом, как мы полагаем, также можно объяснить полученные результаты.

Помимо этого, отдельного внимания, как мы полагаем, заслуживает и еще один установленный в работе факт. Посредством реализации метода подсчета матриц интеркорреляций, а также построения структурограмм выяснилось, что во II группе (3 курс) кроме общих наименьших показателей структурной организации (низких в сравнении с другими группами значений индексов) было выявлено, что параметр вербальной креативности вообще не имеет никаких корреляционных связей с другими компонентами структуры и обладает структурным весом, равным нулю. На наш взгляд, это еще раз с достаточной степенью убедительности подтверждает высказанные ранее тезисы о спаде уровня креативности на третьем курсе, в связи с низким уровнем мотивации, стабильностью окружающей среды, не требующей нестандартных, креативных решений, а также волнообразным характером развития данной структуры. Все это характеризует II группу (3 курс) как испытуемых, у которых наблюдается не только и даже не столько низкая степень интегрированности параметров креативности, сколько в том числе невысокий уровень выраженности отдельных компонентов креативности, что, в частности, подтверждается за счет некоторых установлен-

ных ранее результатов. Например, очевидные различия в степени представленности в общей структуре параметров креативности личности отдельных ее параметров (вербальной креативности и др.). Таким образом, наряду с различиями в степени структурной организации, наблюдаются и некоторые закономерности более частного характера, относящиеся к отдельным компонентам креативности.

Одновременно с этим, следует учитывать, что данные результаты, как мы полагаем, не противоречат тем, что были получены посредством подсчета U-критерия Манна-Уитни, где были выявлены статистически значимые различия между группами II и III, а также группами I и III.

При использовании метода χ^2 в своем экспресс-варианте, прежде всего, необходимо иметь в виду, что весь массив интеркорреляций, представленных в матрицах, подразделяется на две группы – значимые в статистическом отношении и незначимые. Первые затем отображаются в форме структурограмм (коррелограмм), дающих наглядное представление всех значимо коррелирующих компонентов матрицы. В нашем исследовании ими являлись основные показатели креативности личности. В связи с этим, обычно возникает наиболее частая и типичная задача, заключающаяся в определении того, являются ли две какие-либо матрицы (и, соответственно, структурограммы) однородными (гомогенными), или же они разнородны (гетерогенны)? Она решается, согласно методу, экспресс- χ^2 следующим образом [4, 5].

Все компоненты матрицы (в нашем случае – отдельные показатели креативности) имеют разное число и разный уровень значимости корреляционных связей с другими компонентами матрицы. Чем больше это число и выше значимость связей, тем выше их роль в структуре всех компонентов (в нашем случае – в структуре креативности личности). Эта роль в количественном выражении определяется через понятие структурного «веса» того или иного компонента матрицы, который является функцией от числа и значимости корреляционных связей [4, 5]. Поэтому для каждого компонента матрицы (и, соответственно, структурограммы) определяются их структурные «веса».

Задача сравнения матриц сводится к определению коэффициента корреляции между двумя ранговыми распределениями, представленными в последовательности «весов». Если между ними существует значимая положительная корреляция, то это свидетельствует о принципиальном подобии сравниваемых последовательностей и, следовательно, о гомогенности тех матриц, на основе которых они построены. Если же, наоборот, обнаруживается незначимая корреляция (или

значимая, но отрицательная корреляция), то это свидетельствует о том, что матрицы (и структурограммы, на основе которых они построены) являются гетерогенными.

В нашем случае матрицы и соответствующие им структурограммы для всех групп испытуемых являются *качественно* различными (гетерогенными). Иными словами, это принципиально разные структуры. Следовательно, можно констатировать, что изменение степени развития креативности приводит не только к *количественным*, то есть относительно частным изменениям (в том числе – и отраженным в динамике структурных индексов), а именно к их *качественным* перестройкам.

Вследствие этого, к числу основных выводов исследования необходимо отнеси следующие: действительно, структурная организация основных параметров креативности личности у студентов первого, третьего курсов и магистрантов значимо различается. Наряду с этим, у студентов, обучающихся в магистратуре уровень организации структуры креативности личности является наиболее высоким. Студенты же третьего курса, напротив, обладают наименьшими показателями интегрированности компонентов структуры креативности, на что может указывать целый ряд объяснительных средств, представленных выше. И наконец, структуры основных параметров креативности учащихся всех трех групп испытуемых, соответствующих этапам обучения, оказались принципиально разнородными (гетерогенными), что может свидетельствовать о качественно различной специфике развертывания креативности в тот или иной период обучения в высших учебных заведениях. В заключение, представляется важным отметить и то, что изложенный в работе материал, во многом, только еще обозначает некоторые направления исследования креативности в учебной деятельности студентов ВУЗов, означает собой, по существу, этап постановки данной крупной проблемы. Вследствие этого, общий итог исследования, как мы полагаем, должен быть дополнен новыми разработками в рассматриваемой области с учетом уже полученных в этой и других наших работах результатах.

Литература

1. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 368 с.
2. Дружинин, В. Н., Хазратова, Н. В. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность // Психологический журнал. – Т. 15. – № 4. – с. 83–93.
3. Карпов, А. А. Креативность как детерминанта структурной организации метакогнитивных качеств личности // Вестник ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Гуманитарные науки. – 2013. – с. 71–79.

4. *Карпов, А. А.* Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности.– Ярославль, ЯрГУ, 2014.– 272 с.
5. *Карпов, А. А.* Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности.– Ярославль, ЯрГУ, 2018.– 784 с.
6. *Карпов, А. А., Асоев, Б. М.* Креативность как фактор организации метакогнитивных качеств личности в учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник, 2017, № 6.– с. 56–63.
7. *Карпов, А. А., Кузьмина, К. А.* Исследование структуры креативности личности // Научный поиск.– Ярославль, ЯрГУ, 2017.– с. 39–44.
8. *Малинаускас, Р. К.* Мотивация студентов различных периодов обучения/ Социол. исслед.– 2005.– № 2.– с. 134–138.
9. *Николаева, Е. И.*, Психология детского творчества. 2-е изд.: Питер; Санкт-Петербург; 2010.– 240 с.
10. *Шадриков, В. Д.*, Способности и деятельность.– М., 1995.– 405 с.

Развитие схемы социализации ребенка по Л. С. Выготскому

Г. В. Лосик, г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. С позиции кибернетики и психологии рассматриваются применительно к человеку три способа передачи образной и знаковой информации от поколения к поколению. Акцентируется внимание на теоретически возможном четвертом, предугаданном Л. С. Выготским, способе передачи сугубо образной информации о морально-нравственных принципах поведения предыдущего поколения последующему. Показано, что четвертый, антропологический способ, является, хотя и завуалированным, но самостоятельным, отличным от генетического, социально-подражательного и вербального способов передачи информации. Прообразом этого кибернетического способа можно считать ряд положений культурно-исторической теории развития психики Л. С. Выготского. Доказывается, что для реализации антропологического способа передатчик сообщения и приемник должны, помимо того, что иметь сходное физическое строение, еще и соблюдать строгих кибернетические условия своего пребывания в социальной среде, в сензитивных возрастных периодах развития.

Ключевые слова: передача знаний, поколения, антропологическая целесообразность, высшие психические функции человека, эксперимент, сюжетно-ролевая игра.

Введение. В исследовании психики человека остается нерешенной проблема, как от поколения к поколению передается присущая сугубо человеку способность к юмору, рефлексии, тщеславию, гордыне, зависти, альтруизму, амбивалентности чувств, способность посмотреть на себя со стороны. Известные способы передачи информации, такие как генетический [7, 24], способ социального научения [8], словесный канал связи [29] – не могут объяснить передачу этой способности. Данную информацию нельзя назвать генетической, смысловой, ибо она в прямом виде не имеет целесообразности для материального выживания человека как вида. Тем не менее, передача по наследству этой способности по какому-то алгоритму, информационному каналу в человеке происходит. Остается считать таким каналом канал научения. Однако, под научением обычно понимается односторонний процесс передачи информации от учителя к ученику. В этом случае у детей нет права, нет канала обучать социум. Зачем же тогда введено понятие антропологической информации? Оно введено, чтобы оттенить случай, когда социум, если он деградирует по каким-то признакам человечности, социум восстановим детьми, их антропологией, нравственностью, которая еще не успела деградировать у детей. В этом есть логика. Можно упрощенно считать, что возможно только социальное научение в рамках теории Альберта Бандуры [8], а научение детьми социума невозможно. Способность у человека к юмору, рефлексии, тщеславию, гордыне, зависти, альтруизму, амбивалентности чувств со-

хранилась и после появления в обиходе человека денег как особой еще одной измерительной шкалы оценки человека человеком, еще одной, тоже антропологической ценности, которую предыдущее поколение передает последующему.

В работе канала передачи указанной информации, работе алгоритма ее кодирования и декодирования могут быть сбои. И если вскрыть механизм этой передачи, то человечество смогло бы сохранять в филогенезе в психике человека присутствие этих способностей, реабилитацию их у преступников, грешников, противостоять «вымиранию» этой способности у пользователя Интернета.

Рассмотрим кратко уже известные способы (механизмы) передачи информации от поколения к поколению.

1. Известные способы передачи информации от поколения к поколению

Генетический способ (механизм)

Генетический способ передачи информации от поколения к поколению заключается в накоплении у человека в ходе жизни новых приспособительных поведенческих приемов, кодирования их в ДНК нервных клеток, затем в хромосоме и яйцеклетке. При слиянии этих клеток информация объединяется, и у представителя последующего поколения оказывается в геноме опыт, знания двух представителей предыдущего поколения. Так, в генетике известен закон консервативной и закон прогрессивной наследственности [36]. Для своей

реализации закон прогрессивной наследственности требует выполнения трех последовательных этапов. Поначалу в ДНК мужской и женской особей идет накопление прижизненных «достижений» особи. Далее происходит слияние порознь накопленного при оплодотворении и рождение новой особи, носителя этих достижений. Наконец, согласно генетической теории, «достижение» не должно в социуме оставаться представленным в единичных особях нового поколения, а должно получать массовое распространение. Поэтому реализацию генетического способа передачи знаний могут тормозить, блокировать факторы физиологии человека, психологии супружества, социологии общества.

Отметим также, что при рождении человека в мозге генетически резервируется незаполненная данными нейронная область под последующее развитие у человека психологического новообразования – «железы совести». У ребенка генетически в мозге резервируется чистая нейронная сеть для размещения в ней «железы совести». Под железой совести метафорически понимается формирование через прижизненное обучение человека оценочных психологических шкал для кодирования высших психических функций: чести, гордости, человеколюбия. Если у человека «железа совести» существует, развита, он в состоянии различать совестливые поступки окружающих людей, планировать свои поступки по совести. Похожим образом у ребенка резервируются при рождении незаполненные области речи. Но они, в отличие от «железы совести» заполняются в развитии произвольно и сугубо дискретными единицами вербальной информации. А область «железы совести» заполняется человеком осознанно, в ней в нейронных шкалах накапливается информация о нравственности в аналоговом коде. Это суть оценки поступков самого человека и окружающих его людей. Каждый из поступков осознанно оценивается с точки зрения совести, нравственности и запоминается в «железе совести». На этом роль генетического канала передачи информации от поколения к поколению и иссякает, ограничиваясь таким строго генным механизмом.

Способ (механизм) социального научения (А. Бандура)

Известен канал социального научения, по которому новое поколение людей усваивает знания о принятых в окружающем их социуме правилах поведения, взаимоотношения, отношениях к вещам, культурным, материальным, духовным, социальным ценностям [8]. По данному каналу методом подражания последующее поколение усваивает от представителей предыдущего поколения распространенные образцы пантомимики, мимики, жестов, походки, позы, фонетики речи,

почерка письма. Это передачи методом подражания образной информации [9]. Наряду с образной информацией ребенок по этому каналу усваивает из социума устоявшиеся в нем мнения, взгляды, оценки, базовые философские, математические, физические, химические понятия, законы. Через социальное научение методом подражания усваиваются устоявшиеся суждения, умозаключения, методы, технологии, которые демонстрирует окружающий социум.

На более высоком, абстрактном уровне в социуме представлены знания о принятых нормах морали, нравственности, этики, вежливости, чести, гордости, патриотизме, гражданском долге, человеколюбию. Через такое же социальное научение последующее поколение произвольно усваивает эти нормы предыдущего поколения, усваивает также табу, запреты, которые вытекают из этих норм. Именно после усвоения представителем последующего поколения знаний о нравственности, совестливости людей из социума у него начинаются аналитико-синтетические процессы оценки явлений своей жизни и окружающих людей по шкалам «железы совести». Наряду с социальным научением как подражанием молодой человек самостоятельно формирует нравственные шкалы об оттенках добра и зла, греховности и благородстве поступков. Если сами шкалы – есть категориальное, дискретное кодирование социальных норм, то точки в этом многомерном пространстве, кодирующие положение в нем «нравственности» события, представляет собой аналоговое кодирование. По близости координат двух точек человек в «железе совести» может оперативно оценивать сходство нравственности двух событий.

Способ (механизм) передачи информации посредством речи

Вместе с тем самым пропускным в наши дни каналом для последующего поколения стал канал поступления к нему знаний в текстовом виде, выработанных предыдущим поколением [24]. Это тексты, схемы, чертежи, таблицы, диаграммы; это то, что в состоянии быть оцифрованным. Поэтому в данном случае последующее поколение людей, когда берет себе знания по тестовому каналу, то не ограничивается знаниями от предыдущего поколения, а объединяет знания от целого ряда поколений, при этом принципиально не выясняет эстафету появления знаний. По этому каналу информация о нравственности также передается. Она наполняет «железу совести» человека, оттачивая ее шкалы в оценке уже свершившихся внутренних и внешних событий.

2. Антропологический способ передачи информации по наследству

Проблема передачи нравственных принципов

Таким образом, можно подытожить, что в генетике пока не выявлено генов в хромосоме человека, хранящих информацию о морально-нравственных свойствах человека, генов разворачивания в онтогенезе инстинктивных действий ребенка, формирующих у него высшие психические функции по Л.С. Выготскому [14]. Поэтому сегодня имплицитно психологи, педагоги, социологи, служители религиозного культа полагают, что высшие психические функции: воля, речь, вербальное мышление, способность посмотреть на себя со стороны, альтруизм, эмпатия формируются у человека в ходе социального научения, подражания ребенку социуму, в ходе овладения текстами. Имплицитно считается, что эти антропологические черты человека формируются путем словесного разъяснения, внушения, логического убеждения, наказания, устрашения человека. Отдельного специального канала передачи информации ученые не выделяют. Поэтому складывается ложное представление, что высшие животные, если бы у них были язык и речь, воля, если бы подверглись дрессировке, то ли генному инженерному усовершенствованию, у них потенциально возможно появление юмора, воли, рефлексии, эмпатии, альтруизма, смыслообразующего мышления. Известно ряд научных экспериментов, ставивших цель это сделать [9, 16, 23, 37]. Например, в известной работе М. Хаузера [31] сделана попытка доказать, что альтруизм как высшая психическая функция предопределен генетически и формирование его в онтогенезе не обязательно.

Тем не менее, в данной работе рассмотрен еще один, теоретически возможный способ (механизм) передачи информации от поколения к поколению. Его отличие от уже известных в возможности кодировать информацию о взаимодействии людей друг с другом, получившим название морального, нравственного, культурного. С точки зрения кибернетики рассматриваемый нами способ *a priori* возможен только в случае физического сходства человека-приемника информации (последующее поколение) и человека-передатчика (предыдущее поколение). Как и в реализации трех уже известных способов, в реализации этого способа могут возникать «помехи» от непосредственно окружающих людей и от социальной среды. Вместе с тем, в отличие от предыдущих, обнаруженный способ правомерно считать антропологическим. Ибо передача по нему информации связана с обязательным проведением проверочного эксперимента. Приемник-ребенок, дети, согласно этому способу устраивают проверку тех морально-нравственных принципов человеческого социума, которые приемнику прислал передатчик. В этих принципах неизбежно уже содержится «культурно-историческая» информация о социуме. Но новое поколе-

ние не идет на автоматическое подражание этим принципам предыдущего поколения, не берет их сходу «в дар» (В.И. Слободчиков), а устраивает натуральный эксперимент по проверке антропологической (видовой) целесообразности данных принципов. Более того, проводится эксперимент по всевозможным отступлениям от этих принципов, которые социум не демонстрировал. После эксперимента исправленная версия принятых от социума принципов, в чем-то урезанных, в чем-то дополненных, поступает обратно в социум с предложением принять авторскую трактовку детей антропологического смысла принципов взрослых.

Доказательство возможности антропологического способа

В ряде предыдущих работ [24, 25, 27] мы сосредоточили внимание на известном факте, что у человека от поколения к поколению сохраняется постоянным строение мозга, тела, движений рук, тела. С точки зрения известных в кибернетике принципов кодирования это условие постоянства не обязательно для передачи сообщения [39]. В противовес такой точке зрения мы поставили цель выяснить: нельзя ли, исходя из теории кодирования, извлечь информацию приемнику сообщения о передатчике сообщения за счет сходства физического строения передатчика и приемника.

В связи со сказанным в данной работе наряду с классическим понятием «подражания действиям» введено понятие *подражания физическому строению*. Передача геномом от человека к человеку изоморфного строения сенсомоторной системы у человека может рассматриваться как механизм «подражания» приемника информации повторять физическое строение, которое имеет передатчик. В данной работе доказывается, что благодаря сохранению изоморфизма строения сенсомоторной системы у людей как вида теоретически возможна передача между ними информации по аналоговому принципу кодирования, а не только алгоритмическому, знаковому. Такая передача возможна применительно к информации о форме воспринимаемых человеком от другого человека жестов рук, артикуляций, мимики лица и пантомимики тела, поз. И, в частности, к информации о вариативности формы. Поясним эту мысль.

В большинстве случаев сообщение передается от человека к человеку, от передатчика к приемнику в дискретном коде (например, словами) и приемнику достаточно знать правило декодирования сообщения, т.е. *алгоритм* декодирования. Человеку или компьютеру достаточно знать информацию о языке сообщения, о смысле слов, (об алгоритме декодирования) и не обязательно быть физически тождественным передатчику

[39]. Однако, как показано в данной работе, возможен частный случай, случай, например, двух людей, когда физическое строение передатчика и приемника как носителей информации – антропологически одинаково. В этом случае приемник может создавать копии принимаемых сообщений, а затем потенциально возможно возникновение дополнительной, «из-ничего» информации о принимаемом сообщении без участия передатчика.

Чтобы понять суть кодирования и декодирования информации сугубо о закономерностях вариативности сообщения, рассмотрим предварительно два уточнения того, что именно понимается под вариативностью объекта восприятия и почему вариативность целесообразно вскрыть в условиях эксперимента, а не при пассивном наблюдении изменчивости объекта. Рассмотрим понятие перцептивного действия, известное в психологии. Применим это понятие к коммуникации одного человека с другим. Второй, будем считать, совершает воздействие на первого, навязывая ему нормы нравственности, а первый, принимающий нравственные нормы от другого, совершает «воздействия на нормы» по расшатыванию этих норм. Воздействия с целью узнать антропологически допустимые искажения увиденных нравственных норм. Не обращаясь к источнику нравственных норм, самому узнать в эксперименте с самим собой возможные вариации «объекта», увиденного как эталон в социуме.

Понятие объекта восприятия с вариативной формой

Обычно воспринимаемый нами новый предмет отличается от уже известных предметов, прежде всего, формой и цветом. Поэтому человеку для формирования его образа нет необходимости дотрагиваться до него рукой, а достаточно зрения. Но для большей различимости ряда предметов их восприятие сопряжено с ощущением гибкости, упругости, пластичности, которое зрение не может воспринять и оно обеспечивается касанием предмета рукой. Условно можно назвать эти атрибуты предмета, его форму, цвет, текстуру поверхности, которые измеряются человеком, его глазом и наполняют психический образ – атрибутами формы. В дополнение к этим атрибутам формы предмета условно введем понятие «вариативность формы». Предметы с вариативной формой – это тело человека, туловище четвероногого животного, птицы, рыбы, это крона дерева, стебель цветка, мяч, воздушный шарик. Для оценки вариативности формы, недостаточно зрения, а нужно уже прикосновение к предмету руки. Иногда достаточно пассивного прикосновения к предмету [6]. Такие прикосновения вызывают тактильные ощущения. Но вариативность формы предмета становится известной только при активном, силовом нажатии

на предмет. У человека в этом случае возникают кинестетические ощущения, под которыми понимаются ощущения в мышцах и суставах, рождающихся при мышечных усилиях [33]. Зрение также оценивает, насколько сильно и в какую сторону изменяется форма предмета, например, при перцептивном нажатии не него. Таким образом, вариативность предмета, ее законы могут быть выявлены путем нанесения перцептивных воздействий рукой на этот предмет.

Понятие перцептивного действия

В данной работе понятие перцептивного действия, введенное В.А. Запорожцем [20], трактуется более расширенно. Вводится понятие перцептивного действия, которое наносится ребенком не на сам реальный объект вовне, а на его копию сформированную в психике. Перцептивное действие наносится на моторную копию сенсорного образа объекта и узнается ее вариативность. Этот завуалированный вид перцептивных действий требует циклического обращения ребенка то к сенсорному образу объекта, то к моторному образу, копии того внешнего явления, которое подлежит интериоризации, а затем обратной экстериоризации. В данном новом случае эти действия наносятся в *интеризованном*, а не в реальном плане, и наносятся в сформированном психологическом пространстве на «социальные эталоны». В этом пространстве могут быть сформированы в виде обобщенных образов образы близких тому субъекту людей, рефлексию которых этот субъект бы хотел совершать. Этими людьми могут быть отец, мать, сестра, друг, недруг, оппонент, дискусант, коллега по работе. Для этого субъект совершает наедине с самим собой специальный «эксперимент», в котором в своем воображении проигрывает варианты присвоения своих мотивов в поведение рефлексируемого субъекта. Именно антропологический критерий в итоге такого проведенного в воображении эксперимента позволяет совершать естественный отбор: одни варианты динамики поведения рефлексируемого субъекта оставлять, а другие отвергать. Прежний, сформированный извне образ близкого и знакомого человека «обрастает» после эксперимента «нравственно разнонаправленными векторами». Они то и добавляют в эталонный образ информацию о том, в каком направлении антропологически возможно изменение поведения рефлексируемого человека в плане высших психических свойств, а в каком направлении невозможно. Благодаря такому экспериментированию субъект в его собственной поведенческой моторике может обнаруживать нереальность, практическую невозможность ряда тех вариаций, иллюзию реальности которых привносит сенсорно сформированный эталон.

Суть возможного появления дополнительной информации

Суть появления дополнительной информации в следующем. Если приёмник сообщения имеет сходное строение с передатчиком сообщения, то информацию о вариативности сообщения приёмник может узнать не от источника сообщения, а без него, сам, из своего физического строения. Строго говоря, дополнительная информация возникает, не о самом принимаемом сообщении, а лишь о законах его вариаций при многократной отправке его передатчиком. Поначалу в приёмнике, в его исходном состоянии в готовом виде информации о вариативности нет. Дополнительная информация возникает, если в приёмнике происходит специальный эксперимент в виде цепи искажений того сообщения, которое ранее принято как эталон. Почему такое возможно? Потому, что варианты искажения в приёмнике в случае сходства его с передатчиком всецело повторяют варианты физической изменчивости передатчика.

Поэтому приёмник, приняв эталон сообщения, может указанным экспериментом воспользоваться, то ли не воспользоваться. *Во втором* случае приёмник лишь набирает статистику об эталоне распознаваемого сообщения и о зоне его вариативности. Он анализирует лишь сообщения, поступающие от передатчика. *В первом* же случае приёмник получает от передатчика информацию только об эталоне сообщения. Зоны его вариативности он из передатчика отказывается узнавать. В приёмнике формируется сенсорный эталон принимаемого сообщения, это и есть начальный первый этап эксперимента по получению дополнительной информации. Далее на втором этапе этого эксперимента приёмник научается копировать то сообщение, эталон которого запомнил. Для этого у приёмника должна существовать система подражания, копирования сообщений, сходных с теми, которые передавались передатчиком и которые приёмник научился распознавать. Далее на третьем этапе приёмник производит на своем сигнале-дубле экспериментальный синтез набора вариаций исходного эталона. Приёмник синтезирует в эксперименте вариации поочередно, причем, он в состоянии синтезировать только те векторы вариаций эталона, которые физически потенциально возможны у приёмника. А значит и у передатчика, коль, как отмечалось, они антропоморфны. Эти вариации, заметим, совершаются уже в моторной, а не сенсорной системе координат запоминания эталона. Наконец, на четвертом этапе синтезированные в моторно-двигательной системе неточные варианты эталона приёмник принимает своей же сенсорной системой и обогащает сенсорные эталоны дополнительной моторной информацией. В результате такого экс-

перимента приёмник самостоятельно добавляет в сенсорный эталон в векторном виде информацию о его потенциальной вариативности. Дополнительная информация о передатчике появляется в приёмнике не от самого передатчика, а передается приёмнику как бы тем «геномом», который сохраняет видовое постоянство организма.

Алгоритм появления дополнительной информации

Таким образом, если передачу указанной специфической информации представить алгоритмом, в этом алгоритме выделяются четыре этапа:

Вначале на нулевом этапе передатчик отправляет приёмнику сообщение об эталоне объекта с *вариативной* формой

На первом этапе приёмник формирует в своей сенсорной системе эталон объекта в виде его сенсорного образа, представленного в сенсорной системе признаков-координат. Происходит интериоризация явления с возникновением в психике его знака.

На втором этапе приёмник учится подражать, воспроизводить принятое явление собственной моторной системой. В ней, с помощью сенсорного эталона, формируется второй эталон, информационный дубль первого, но закодированный уже в моторной системе признаков-координат. Происходит экстериоризация знака объекта. Проверка точности копирования при обучении подражанию ведется не только самим приёмником: сверкой экстериоризованной копии с сенсорным оригиналом, но и передатчиком: сверкой копии с образцом у передатчика. На этом этапе проводится сверка и корректировка копии.

На третьем этапе приёмник «уединяется в субкультуру» и устраивает эксперимент по отступлению от эталона. Это и есть этап нанесения перцептивных воздействий на объект, синтез его вариантов. Причем, таких, которые отсутствуют в сенсорном, принятом извне, эталоне. У объекта выявляются возможные степени свободы его модификации. Однако следует учесть, что эксперимент проводится уже в реалии, на физическом теле приёмника. И, что важно, оно изоморфно с физическим телом передатчика.

На четвертом этапе те направления искажения моторного эталона, которые приёмник открыл в эксперименте, он воспринимает своей сенсорной системой и в ней запоминает. Сенсорный эталон обогащается векторами вариации его, оказавшимися возможными и целесообразными с точки зрения «антропологии» существования приёмника, а значит и передатчика.

Пять условий, обязательных для реализации алгоритма на психологическом уровне

В кибернетике существует методология выявления передаточной характеристики системы управления: экспериментально находится спектр ее выходных откликов в ответ на спектр входных колебательных воздействий. Например, применяется методика воздействия на систему, представляемую как «черный ящик», с помощью дельта-функции. Последовательный набор воздействий может быть и иной, но в любом случае воздействия выбираются разные, чтобы узнать степени свободы вариативности системы управления. Согласно принятой методологии воздействие должно совершаться а) при отсутствии иных воздействий, б) быстро, в) однокоординатно, г) без отсрочки регистрации ответной реакции. Эти требования правомерно применить к методологии нанесения перцептивного воздействия человеком на объект восприятия с вариативной формой. В нашем случае приемник сообщения вначале создает подражательную копию сообщения в своей системе, а затем наносит возмущающие воздействия на копию. Это сравнительно сложный случай, когда кибернетическая система проводит эксперимент по выявлению степеней свободы сообщения, проводя эксперимент на физической копии исходного носителя этого сообщения. С учетом этого сложного случая к приемнику сообщения в нашем случае должны быть предъявлены *следующие требования*:

– у приемника сообщения, кроме сенсорной системы, должен быть моторный механизм, способный подражанием воспроизвести и повторить сенсорный эталон

– необходимо уединение приемника на время эксперимента в субкультуру, в которой потенциально не может быть посторонних воздействий.

– перцептивное воздействие на объект должно совершаться быстро и в реальности, совершаться не на виртуальную копию объекта.

– перцептивное воздействие на объект должно совершаться только по одной какой-то координате, с возмущением одной какой-то степени свободы.

– у субъекта должна быть возможность без отсрочки, незамедлительно зрительно увидеть результат перцептивного воздействия, зарегистрировать ответную реакцию.

3. Фазы социализации ребенка по классической схеме Л. С. Выготского

В работах Л. С. Выготского вопросу социализации ребенка уделяется чрезвычайно много внимания [9, 10]. Л. С. Выготский интуитивно чувствовал, что в случае *Homo sapiens* должен существовать особый канал поступления в психику информации о высших психических функциях

Homo sapiens как особой видовой информации. И эта информация берется ребенком не из социума. Но откуда проникает у ребенка в психику эта антропологическая информация, для него оставалось, судя по его работам, загадкой. Вместе с тем, он настаивал, что ребенок почему-то социален изначально. Л. С. Выгодский считал, что не ребенок адаптируется к социуму, а он его создает. В этом случае правомерно было обвинение оппонентов, что, согласно Л. С. Выготскому, бытие, получалось, не определяет развитие сознания человека. Его развитие, согласно Л. С. Выготскому, как-то осуществляет культурно-историческая, а не только материально-бытовая информация, поступающая к ребенку от социума. Но откуда и по какому алгоритму поступает к ребенку в психику эта культурно-историческая («антропологическая») информация, для него оставалось загадкой. Остается и сегодня открытым вопрос, откуда в таком случае у человека появляются высшие психические функции?

Согласно теории конвергенции двух факторов В. Штерна [34] биологическое, натуральное в ребенке в ходе взаимодействия его с культурными, моральными, нравственными принципами окружающего его социума – уступает место социальному. Социальное вытесняет в ребенке биологическое. В этой теории замены натурального на культурное информационная нагрузка ложится на окружение ребенка. Ребенок, по теории В. Штерна, адаптируется к социуму. Его социализация определяется уже существующим на момент жизни ребенка семейным, социальным «багажом знаний и принципов». С точки зрения теории естественного отбора Чарльза Дарвина концепция В. Штерна не может объяснить, почему в филогенезе человека возникла необходимость в формировании у него в онтогенезе совести, воли, нравственности, альтруизма, честности. Почему выживание человека как вида потребовало появления этих черт, называемых антропологическими.

Жан Пиаже сформулировал свой взгляд на социализацию ребенка [28]. Согласно его генетической теории социализация обеспечивается развитием мышления ребенка, пятью стадиями мышления, которые сменяют друг друга по закону онтогенеза. Безусловно, условием развития мышления, опять-таки, является интеллектуальное окружение ребенка, возникающие проблемные ситуации. Однако генетическая теория Жан Пиаже не дает ответа, есть ли разница в интеллектуальном развитии ребенка и культурным развитием.

Рассмотрим конкретнее, по какой схеме, согласно Л. С. Выготскому, осуществляется социализация ребенка [10]. Согласно его схеме психика ребенка проходит при социализации четыре фазы развития. На первой фазе ребенок мимикой

и пантомимикой, голосом выучивается обращать на себя внимание взрослых и просить удовлетворить ту или иную его натуральную потребность. Он просит пить, есть, поносить его на руках, дать игрушку. Взрослые, их культурно-историческая воспитанность отзывается на таким многократные обращения беспомощного существа к ним и оказывают помощь ребенку в удовлетворении той или иной натурной потребности.

Для этого поначалу родители, на *второй* фазе социализации формируют эмпирически, не из прочтения книг, опыт распознавания коммуникативных «жестов» своего ребенка. Они адекватно зрительно и на слух распознают очередную потребность, начинают предсказывать возможность жеста.

Далее на *третьей* фазе родители, социум придает натурному жесту ребенка, сугубо в случае человека как вида, дополнительно культурный, второй смысл. Выполняя поначалу запросы ребенка как натурные его потребности, взрослые постепенно переходят к реализации ответного жеста в «культурно-исторической» форме. Здесь взрослые начинают придерживаться этики совершения жеста, эргономики, эстетики. В общении задействуется волеизъявление взрослых, традиции, и даже психологические прихоти родителей. В форму реализации ответного жеста, коммуникации начинают постепенно проникать элементы высших психических функций, носителями которых оказались взрослые. У взрослых при обслуживании ребенка происходит «экстериоризация» тех культурно-исторических «знаков», которые до этого были у них в психике ментально. Обслуживание ребенка обязывает взрослого эти знаки культуры материализовать сугубо в натуральных вещах и предметных действиях. Здесь важно подчеркнуть, что на раннем этапе отсутствия у ребенка развернутой речи такая коммуникация взрослых и ребенка ведется образами, сценами, действиями, а не вербально. Следует отдавать отчет, что культурно-историческая информация передается от поколения к поколению не обязательно в виде словесно оформленных знаний, текстов, формул, романсов и поэм. Эта информация содержится в телесной конструкции человека-передатчика и может поступать к человеку-приемнику в образах, в аналоговом коде, в невербальном виде.

На *четвертой* фазе ребенок, согласно Л.С. Выготскому, методом подражания, по волеизъявлению родителей приучается следовать этим культурным формам удовлетворения тех натуральных потребностей, которые реализовывались на первой и второй фазах. Приучаясь следовать культурным формам, ребенок формирует волю, умение сдерживать себя в действиях и выражении эмоций, тренирует свою произвольную

память, произвольное внимание, принимать культурную позу, подражать пантомимике, действиям при одевании и раздевании.

По Л.С. Выготскому каждая высшая психическая функция в социализации появляется дважды. Например, жест ребенка поначалу в виде просьбы «поесть» затем окультуривается в жест пальцем и рукой водить по строчкам книги при восприятии ее рисунков, слов текста. В терминах последовательных фаз это соотносится с появлением ВПФ первый раз на первой и второй фазах социализации. Та же ВПФ второй раз появляется на третьей и четвертой указанных нами фазах социализации.

4. Подробное рассмотрение пятой и шестой фазы социализации

Пятая фаза – экспериментирование

Итак, согласно *пятой* фазе дети совершают наедине сами с собой специальный «эксперимент», в котором декодируют информацию из своей телесности об антропологической (не социальной и генетической) целесообразности некоторых черт поведения. *Во-первых*, благодаря такому экспериментированию дети в их собственной поведенческой моторике могут обнаруживать *нереальность*, практическую невозможность ряда тех вариаций, иллюзию реальности которых привнес им социум в сенсорно сформированный эталон. Так, В.А. Запорожец [14] отмечал, что социальная перцепция и мышление может порождать фантазии у субъекта, которые отсекаются именно благодаря перцептивным воздействиям на реальные объекты. Таким экспериментом выступает групповая сюжетно-ролевая игра, в которую дети играют во дворе. Именно антропологический критерий в итоге такого проведенного не в воображении, а в реальности эксперимента позволяет ребенку совершать естественный отбор: одни варианты динамики поведения взрослых в социуме оставлять в памяти, а другие отвергать.

Во-вторых, эксперимент дает возможность ребенку найти вариант воспринятого, которого нет в социуме. С точки зрения классической психологии социальная перцепция формирует у ребенка некоторые эталоны социальных явлений. Вместе с тем у этих эталонов возможны степени свободы их реализации, так, что тот или иной субъект может отступить от сформированного в психике эталона. Социальный опыт, практика телесного и вербального общения субъекта с социумом формируют у него эталоны общепринятых понятий и эталоны общепринятых операций с ними, формируют высшие психические функции человека в виде норм этикета, воли, совести, нравственности. Но в эксперименте субъект может попробовать совершить отступления от норм. Осторожно,

например, в игре, изолируясь от социума, совершить в мыслях и в действиях со сверстником отступление от эталонов. Отступления логическое то ли по оценочным шкалам, которые у детей образуются в их «детском» психологическом пространстве.

В-третьих, эти вариации эталонов субъект способен мысленно совершать не в произвольных направлениях, а «в меру своей индивидуальности, то есть сообразно шкалам, сформировавшимся именно у него. Он может воображать у *рефлексируемого* им человека мотивы, присущие ему самому. В индивидуальном психологическом пространстве, например, сформируются в виде образов образы близких субъекту людей. Такими людьми могут быть отец, мать, сестра, друг, недруг, оппонент, дискусант, коллега по работе. Согласно рассмотренной схеме, субъект совершает «эксперимент», в котором в своем воображении проигрывает варианты присвоения своих мотивов в поведение рефлексируемого субъекта из социума. Оба субъекта физически схожи, так как являются представителями вида человека. Поэтому антропологический критерий в таком эксперименте обеспечивает естественный отбор инициатив ребенка: одни варианты своих инициатив ребенок оставляет, а другие экспериментом отвергает. После такого эксперимента прежний, сформированный извне образ близкого и знакомого человека «обрастает» «нравственно разнонаправленными векторами». Именно они добавляют в эталонный образ информацию о том, в каком направлении антропологически возможно улучшение поведения людей в социуме в плане высших психических свойств, а в каком направлении невозможно.

Новым в этой схеме является утверждение, что обогащение имеющейся информации, например, об образе отца у сына, образе матери у дочери может осуществляться без поступления к ребенку информации от отца, от матери. Антропологическое сходство строения их тел, физическое сходство апартаментов квартиры их обитания, биологическое сходство пищи оказывается достаточным, чтобы образ отца и матери информационно расширился в памяти сына и дочери. Мы, тем самым, доказываем теоретически, что сыну и дочери достаточно провести мудрый эксперимент с самими собой и можно не брать эту информацию от отца и матери, не видеть их поведения, не анализировать статистику о нем. Таким образом, дети узнают антропологическую информацию о смыслах, целях, телесной и временной аранжировке ситуативного поведения взрослых, распределив роли в игре, узнают не от взрослых, а за счет своего собственного воображения, «воображаемой ситуации», из своей моторики, собственного антропологического поведения, исходя

из видового сходства телесного строению детей со взрослыми. Этот вывод на уровне теории передачи информации объясняет тезис Л.С. Выгодского, что в игре ребенок одновременно живет двумя жизнями: и интериоризованным знаковым миром и практической экстериоризованной конкретной ситуацией. Л.С. Выготский невольно противопоставляет игровое поведение детей взрослой жизни людей в социуме. В одной из своих статей Е.Е. Кравцова называет «неклассическим» тот взгляд Л.С. Выгодского на ролевою игру [16], согласно которому она представляется «воображаемой ситуацией», а не игрой со смыслами, с ролями.

Шестая фаза усвоения нравственных принципов методом выдвижения встречных гипотез

Рассмотрим *шестую фазу* социализации ребенка. Теоретически добытая на пятой фазе информация может остаться не востребованной, не стать примененной социумом. Так, например, в развитии словарного запаса ребенка у него в виде эксперимента появляется словотворчество, слова «водовозка», «леп». Но из детской речевой субкультуры они не переходят в социум, он их отвергает. Подобно словотворчеству у детей наблюдаются периоды стихотворчества, сказкотворчества.

Чтобы внедрить добытые в «эксперименте» варианты норм нравственности, дети, мы считаем, на шестой фазе социализации применяют метод встречных гипотез в адрес социума. Согласно нашей схеме подросток после эксперимента над своей антропологией посылает в социум встречные гипотезы об антропологии других людей. Ребенку, подростку с рождения свойственно быть альтруистом, гуманным, доверчивым, искренним, отзывчивым [35]. И он предлагает социуму такое свое поведение и затем наблюдает реакцию окружающих. Социум то ли соглашается, то ли не соглашается с его гипотезами. Словами Л.С. Выгодского, «ребенок приспособливает социум под себя» [9]. Согласно Л.С. Выготскому психическое развитие связано со способностью человека овладеть собственной психикой. На пятой фазе, благодаря эксперименту, у детей ранее сформированные в сенсорной сфере нормы нравственного поведения социума обогащаются добытой информацией о степенях свободы норм, социальных запретах и дозволах использования их на практике взрослыми. Таким образом, информация о нравственных принципах усваивается не только за счет прямого подражания окружающим, как принято считать, а и из факта антропоморфности, сходства строения носителя информации у передатчика и у приемника.

Альтернатива статистическому методу

Рассмотренный частный случай передачи информационного сообщения от передатчика к приемнику можно рассматривать как случай, при котором не используется статистический метод накопления человеком сведений о внешнем явлении. А используется метод выдвижения встречных гипотез. Статистика отражает законы поведения и формы неодушевленной материи, окружающей человека. Эту информацию психический образ, безусловно, аккумулирует в себе. Но неодушевленная материя в поведении не содержит информации о целях, функциях движений тех материальных объектов, которые мотив человека, а затем активность охватывают вниманием. Значит, антропологию смыслов поведения человека можно узнать, узнав его мотивы. Но это ментальные явления и их вовне не достоверно изучать «объективными», статистическими методами. Поэтому человек-приемник, он же ребенок, с точки зрения кибернетики применяет иной метод: он выдвигает встречные гипотезы в адрес человека-передатчика, гипотезы о мотивах. И проверяет гипотезы тремя путями: пассивно наблюдая поведение другого человека, активно нанося на него, когда он собеседник, перцептивные воздействия, и путем физического моделирования другого человека на самом себе. Во всех этих трех случаях используется, что важно, не статистическое усреднение внешних для психики сигналов по принципу условного рефлекса, а метод выдвижения встречных гипотез. Именно за счет этого становится возможно декодирование сугубо антропологической, а не иной информации из воспринимаемого сообщения. Именно этот механизм объясняет передачу предыдущим поколением людей последующему информации о высших психических функциях человека.

В большинстве случаев материальный носитель, его материальная сущность накладывает отпечаток на сообщение, которое кодируется и помещается на этот носитель временно для переноса к приемнику. Но в случае антропологической информации о сущности человека, не мозг своим строением и алгоритмами кодирует эту информацию, а тело человека. В данном случае мы имеем дело с редким случаем независимости информации и материального носителя, на который она помещена. Это своеобразное материя-независимое кодирование, когда информация, как вирус способна пересаживаться с носителя на носитель, не сохраняя в себе признаков того материального носителя, на который она временно помещалась, который периодически меняется.

4. Сюжетно-ролевая игра детей как субкультура эксперимента

Покажем, что сюжетно-ролевая игра, как никакой иной вид игры у Homo Sapiens становится дополнительным каналом изучения детьми нравственности человека. Поэтому ролевые игры как форма поведения сохранились в филогенезе человека. Дети во время ролевой игры с реальными участниками и предметами, а не с воображаемыми, наносят перцептивные воздействия на свою телесную и нравственную систему, на такую же систему напарника по игре. В сюжетно-ролевой игре ребенок «экспериментирует» на самом себе вариацию как душевных, так и физических степеней свободы. Ролевая игра требует обязательно элементов реальности. Имеется еще одна особенность детской сюжетно-ролевой игры: в ней субкультура запрещает вводить во взаимоотношения играющих атрибут денег на серьезном взрослом уровне. Тем самым взаимоотношения детей можно считать бескорыстными, что немаловажно для формирования человечности, нравственности, альтруизма, этики.

Рассмотрим, как, например, в детской ролевой игре в «дочки-матери» реализуется, в частности, вторая и третья стадии вышеназванного четырехстадийного процесса рождения в ребенке информации о взрослых «из ничего». В сюжетно-ролевой игре, например, в «дочки-матери» ребенок сначала, до игры, совершает *интериоризацию* увиденного вовне ухаживания взрослых за младенцами, он сначала переводит зрительные сцены в знаки. Однако потом, в игре обратно совершает *экстериоризацию* этих знаковых сцен в физический мир ролевой игры. Рассмотрим игру подробнее.

Предположим, четверо шестилетних детей решили час посвятить себя этой игре. Они не допускают взрослых к участию в ней, даже в советчики. Они играют в эту игру многократно, стереотипно. Используют куклы, апартаменты квартиры, устные диалоги между собой, не меняют в ходе сеанса игры роли. Сам факт, что они играют в физическом пространстве квартиры доказывает, что физика их тела, рук, головы, физика мебели и кукол «выдают», декодируют им друг для друга физические степени свободы, метрику, кинематику, пластичность и гибкость материальной среды.

Первой стадией этого процесса становится многодневное пассивное видение детьми поведения родителей по уходу за своими детьми, просмотр этих сцен по телевизору, прослушивание бесед. Эта стадия передает информацию по эстафете второй, моторной стадии, в которой сенсорные образы и представления помещаются в новую систему координат, в моторику тела, рук, головы, речи ребенка. В реализации второй стадии сенсорный контакт ребенка со взрослыми

не блокируется. Моторные эталоны отрабатываются в моторные копии по подсказкам взрослому. Сначала в ролевой игре детьми отрабатывается хорошее подражание взрослым. Это и есть по Л. С. Выготскому, уровень, когда для новых операций взрослый еще нужен ребенку. Дети не смогут начать играть в дочки-матери, если взрослые не обеспечат их конкретными примерами, куклами, кукольными одеждами, посудой, не научат их речевым репликам, последовательности движений. Но далее нами вычленяется в этом процессе стадия, «вычисленная» теоретически, стадия моделирования самими детьми, без взрослых, вариантов хода игры. Это есть третья обязательная стадия процесса «добычи» детьми информации о взрослых – из своего собственного организма. Группа играющих детей устраивает эксперимент над самими собой. Этот эксперимент они проводят в своей детской субкультуре. Участие взрослых на этой стадии считается, вслед за идеей Монтессори, вредным [25, 26]. Помехой выступает любое внешнее случайное для играющих видео, советы взрослых. Не случайным оказываются только события, инициируемые в ролевой игре самими участниками игры. Участники игры совершают на третьей стадии отступление от правил; они наносят «перцептивные воздействия» на разные звенья игры и сами убеждаются, насколько антропологически, в рамках вида человека, это отступление у взрослых и у них самих в будущем реально. вероятнее всего, Л. С. Выгодским эта стадия замечена эмпирически и выделена как стадия умения ребенка совершать прежнюю деятельность уже без взрослого, самостоятельно. Вероятнее всего, Марией Монтессори также именно эта фаза замечена и оформлена в требование, чтобы педагог не вмешивался в игру ребенка, чтобы ребенок некоторое время был предоставлен самому себе [25, 26]. М. Монтессори считала, что сенсорное воспитание ребенка выливается в умный подбор игрового материала, а не вмешательство в ход игры самого педагога. Косвенно система М. Монтессори подтверждает нашу гипотезу об антропологическом дообучении сенсорики моторикой.

Опять-таки, следуя принципам кибернетики можно априори предсказать обязательное соблюдение в сюжетно-ролевой игре ее участниками пяти указанных выше условий реализации игры [24]. Первое условие – способность играющих детей, то есть «приемника» на моторном уровне подражанием повторить сенсорный эталон. То есть в виде экстерииоризации вспомнить и воспроизвести в натуре сюжеты поведения взрослых, которые берутся в игру. Второе условие то, что перцептивное действие совершается «в тишине». Это значит, что при нанесении на игру перцептивного воздействия (попытке отклонить

правило), по возможности, иные случайные воздействия ребенок блокирует. Это условие выполняется как раз тем, что взрослые не допускаются к игре. У детей в ролевых играх создается своя субкультура: жесты, позы, реплики, мимика могут быть в игре не из жизни взрослых. Так, в этих играх запрещаются денежные отношения на серьезном «взрослом» уровне понимания ценности денег. Тем самым реализуется уединение приемника на время эксперимента в субкультуру, в которой потенциально не может быть посторонних воздействий.

Третье условие – быстрота совершения перцептивного воздействия. Это нужно, чтобы для сенсорной системы была гарантия, что R есть следствие S , а не иной случайной причины. Данное условие в детской ролевой игре выдерживается за счет нахождения играющих детей рядом друг с другом. Малейшее действие, движение, эмоция, указательный жест, слово одного из участников игры тут же, явившись перцептивным действием, то есть S в адрес игры, моментально воспринимается в реалии и оценивается другими участниками игры. По замыслу, игра не растягивается, не переносится на несколько дней. Другие участники игры, по нормам игры, должны отреагировать, то есть выдать свои R тут же. Дети в ролевой игре «видят», распознают в стимулах и реакциях друг друга *антропологические* параметры S и R : эмпатию, альтруизм, честность, гордость, стыд. Ролевая игра сразу выдает не только возможности тела человека, не только возможности физики игрушек, но и правила этикета поведения взрослых, то есть *высшие психические функции* взрослых, ранее увиденные детьми.

Благодаря этому мгновенному каналу играющие распознают свои ошибки в действиях. Они узнают, мало того, что степени свободы своего тела, игрушек, окружающих предметов, они узнают все ошибки *этикета общения* человека с человеком, вес нравственных, моральных ошибок, узнают, что существенно, направление исправления ошибки.

Рассмотрим четвертое условие – однокоординатность нанесения отклоняющего воздействия на игру. Согласно этому условию, если объект воздействия имеет ряд степеней свободы, то ребенок каждую из них осваивает отдельно, по очереди. Это условие легко реализуется в ролевой игре за счет неспешности игры. Дети жестко распределяют роли между собой. Каждая роль – это своеобразная степень свободы: отец идет в магазин за продуктами, мать кормит дочку, старшая сестра купает ее, брат везет на прогулку. В отличие от реального ухода за ребенком в игре нет спешки, операции по уходу можно совершать по очереди, эксперименты, каким вариантом реализовать операцию, все видят и не спеша оценивают, за-

тем совершается переход к следующей операции. Степени свободы предыдущей операции оцениваются так, чтобы кукла по эстафете успешно была передана следующей операции. Дети сами убеждаются и запоминают, какие степени свободы в эстафете операций совместимы, (антропоприемлемы друг для друга), а какие опасны для жизни куклы, какие нарушают этику, нормы взаимоотношений взрослых, а какие нет. В реальной же жизни операции и их степени свободы реализации наслаиваются друг на друга, распараллеливаются и потому возникает неопределенность о причине ошибки, теряется информация о том, в каком направлении следует исправлять ошибку. В игре же за счет жесткого распределения ролей проще увидеть, чья вина в аварии, в ошибке, чья заслуга в принятии удачного решения.

Рассмотрим пятое условие, реакция R от перцептивного воздействия S должна быть увиденной всеми участниками игры быстро, без временной задержки. Это условие гласит, что сенсорная система должна внимательно следить, уметь распознавать и запоминать вектор изменения игры, на которую нанесено перцептивное воздействие. Ролевая игра имеет, безусловно, целый ряд степеней свободы быть реализованной. Дети поочередно экспериментируют, исследуют каждую степень свободы. Согласно этому условию всякое моторное действие каждого участника игры, каждая инициатива обязательно тут же оценивается сенсорной системой ребенка. Представление в памяти играющего правил ухода за младенцем можно считать сенсорным эталоном. И в ходе игры ребенок следит за успехами игры и дополнительно «покрывает» этот эталон слоем «иголок-векторов». Мысленные фантазии о потенциальных сенсорно-возможных вариациях ухода за младенцем опасны. Фантазии нудно сузить, отсеять в них сенсорную утопическую фантазию. И за счет игры в реальности фантазии игроков сужаются, заменяются представлением о гораздо меньшем числе антропологически возможных вариаций. Именно благодаря многократной телесной игре (игре не на компьютере, не просмотры по телевизору чужих игр по уходу за младенцем) в сенсорно сформированный образ процедурно добавляется самими детьми информация об антропологически реальном варианте. И убирается информация о нереальном варианте в рамках данного вида живых существ. Причем этот отсев совершается без участия взрослых, совершается с помощью открытого нами рефлекторного механизма, выполняется в детстве, в частности, в ходе детской ролевой игры. Из сказанного становится понятным, что для этого отсева игра должна в детстве повториться много раз, чтобы произошло статистическое обучение сенсорики моторикой.

Натуральные сюжетно-ролевые игры детей резко отличаются от игры детей в сети на компьютере, где нет натуральной обзорной зрительно-слуховой обратной связи между участниками игры, нет столь хорошего эффекта присутствия и взаимодействия. В реальных же играх существует обратная связь, мгновенное видение реакции, как своей, так и соседа. Эта мгновенная обратная связь передает в сенсорную систему каждого игрока именно антропологическую информацию. Сюжетно-ролевая игра не сопоставима с принципом *эффект-зависимого обучения* компьютерной нейросети. В сегодняшних системах искусственного интеллекта, в системах типа «Deep Learning» компьютерную нейросеть методом подкрепления весов обучает Учитель по критерию успешности ее поведения, лишь по сходству с человеком на уровне «behavior». В отличие от Учителя и нейросети дети в ролевой игре «видят», распознают в стимулах и реакциях друг друга *антропологические* характеристики S и R : эмпатию, альтруизм, честность, гордость, стыд.

Иные виды игры детей

Дети в развитии своей психики используют и иные виды игра. Так, основательный промежуток времени в онтогенезе занимает у детей период *сюжетно-режиссерских* игр. В такой игре, напомним, ребенок играет сам с собой, двигая на столе, на полу «заменители» персонажей и «заменители» атрибуты реальных сцен из жизни взрослых. В этих играх ребенок учится быть режиссером своих жизненных планов. Ребенок в этих играх громко разговаривает сам с собой. Он учится переводить внешнюю речь во внутреннюю, оттачивает соотношение действия с глаголом. Зрительно ребенок видит только композицию, топологию объектов и модели персонажей игры. В такой игре нет информации о физической плоти напарника игры, материальной плоти объектов. В такой игре применяются модели формы объектов, модели атрибуты сцен из жизни взрослых. Поэтому, важно сделать вывод, что режиссерские игры, предшествующие в развитии ребенка сюжетно-ролевым, не могут а priori дать дополнительную информацию играющим об антропологической нравственно-этической природе человека.

Режиссерские игры предшествуют сюжетно-ролевым. После сюжетно-ролевых игр, в продолжение их, у детей появляется новый вид игр: *спортивные игры*. Дети овладевают в этих играх новыми принципами и нормами поведения. В этих играх, казалось бы, участник также имеет степени свободы реализации себя. Но, давайте согласимся, в спортивной игре дети нравственно уже не так свободно «принадлежат самим себе». Это игры, которые уже совершаются публично, для зрителя. Субкультуру групповой спортивной игры, футбол,

баскетбол, эстафету, в прятки, перетягивание каната – нельзя, строго говоря, называть субкультурой детей. «Революцию снизу» в правилах спортивных игр совершить детям почти невозможно. Это культура жизни взрослых, это нормы игрового поведения социума. В этом отношении игра в футбол идентична игре в рулетку. Только в сюжетно-ролевой игре нет денежной оценки игрока, оценки в очках, баллах, что делает игру подлинно экспериментом в области сугубо нравственности людей, а не рациональности, приспособленности для выживания. С сюжетно-ролевыми играми спортивные игры объединяет разве что азарт, эмоции, навыки и умения совершать движения.

Таким образом, мы приходим к выводу, что именно сюжетно-ролевая игра группы детей наилучшим образом соответствует по условиям ее реализации «эксперименту», который совершают дети над социумом. Именно сюжетно-ролевая игра может рассматриваться не только как психологический феномен, но и как кибернетический.

При всем этом дети не обязательно идут на проведение эксперимента. Они обязаны, согласно кибернетической схеме, соблюдать четыре условия. *Во-первых*, подросток должен уметь стать на место другого человека и мысленно проигрывать свои нравственные мотивы на нем. Он должен оставаться наедине с самим собой, не должен ничего воспринимать в этот момент извне. *Во-вторых*, нравственные варианты должны в воображении подростка моделироваться последовательно по одному. *В-третьих*, они должны в воображении совершаться мысленно быстро. *В-четвертых*, воображение подростка должно быть сильно развито, чтобы мысленно ясно видеть то, что поменяется в душевном и телесном состоянии другого человека, если он реализует конкретный воображаемый мотив.

Важность экстернизации действий ребенка в сюжетно-ролевой игре

Теоретически с точки зрения волеизъявления после знакомства с информацией из социума подросток имеет два пути дальнейшего развития перцептогенеза своей нравственной сферы. Он может остаться социально зависимым и далее как зазубренную эксплуатировать примитивную систему категориальных оценок, хорошесть/плохости, порядочности/скверности тех видеосцен, которые социальный опыт ему предоставил через Интернет, телевиденье, увиденные сцены социальной жизни. Такой подросток воспитывается *клоном социума*, но не более. Внешне, повторяя социальные стереотипы, он хорошо создает иллюзию полноценной, воспитанной личности, законопослушного гражданина [19, 11, 12, 13]. Будучи социально навязанными, увиденные сцены отражают опыт других людей. Сами сцены и опыт других

очевидцев могут иметь большой авторитет, могут соответствовать истинности. Могут быть плодом манипуляций корыстного человека с подростком. Дело не в истинности информации, получаемой из социума, а в лишении подростка механизма формирования у него собственных оценочных шкал, которые вообще у него *a priori* не могут появиться, если он смотрит Интернет и видеоролики.

При навязывании ребенку через Интернет социально принятых вариантов нравственного поведения он освобождается от необходимости совершать собственный эксперимент с этим поведением, выявляющий нравственные интересы субъекта к вариативности других людей. Используя канал Интернета, ребенок получает информацию о нравственной изменчивости, вариативности людей от социума в готовом виде.

Заключение. Таким образом, подражание социуму оставляет детей на уровне зазубривания социальных категорий. Подражанию социуму способствует сегодня бурное появление новых социальных сетей: Facebook, «одноклассники», «В Контакте». А живое общение подростков, как отмечает ряд психологических статей [9, 24], сократилось. Они заменились виртуальным общением. Высокие чувства формируются не через подражание, как принято считать, а через «выдвижение встречных гипотез». В человеке как в представителе человеческого рода заложены интенции к высшим психическим функциям. И ребенок? подросток, копируя механически поведение взрослых, сам закладывает в их поступки высокие смыслы, сам пробует видеть свою игру через призму высокочеловеческих чувств. Таким образом, ребенок, подросток даже способен возродить в социуме высшие психические функции, когда они временно почему-то уменьшились. Поэтому ребенок не обязательно может выступать эгоистом по отношению к взрослым, а оказываться социально более воспитанным и благородным существом, чем взрослые.

Суть выявленного психологического феномена состоит в том, что в перцептогенезе человека реализуется алгоритм, который позволяет подростку получать информацию о социуме не из наблюдения социума, а путем проведения особого эксперимента над самим собой по изучению степеней свободы своей нравственной сферы. Этот алгоритм может реализовываться только у человека и только *в частном случае*, когда передатчиком сообщения является не социум, а один отдельный человек, а приемником другой человек. В иных случаях при передаче сообщений этот способ кодирования *a priori* невозможен.

У детей важной становится свобода их волеизъявления. Возможны два варианта волеизъявления: первый, когда ребенок удосуживает-

ся применить алгоритм усвоения нравственной информации в своем восприятии окружающего мира, и второй, когда он рассмотренный алгоритм не применяет. У человека нет инстинкта, чтобы минуя волеизъявление, автоматически выбирать в антропогенезе «человеческий» путь из двух возможных. Поэтому, к сожалению, социализация детей и подростков через Интернет становится все более действенной.

В первом случае, при отказе от собственного эксперимента дети становятся *клоном* социума, но не более; они зазубривают социально предлагаемые им категории вариантов нравственного поведения. При таком клоновом развитии возникает иллюзия полноценности личности, интегрированной в социум. Внешне, повторяя социальные стереотипы, такие дети создают иллюзию полноценной, воспитанной личности, законопослушного гражданина. При навязывании детям социально принятых нравственных вариантов они освобождаются от необходимости совершать собственный нравственный эксперимент, выявляющий собственные моральные качества субъекта.

Во втором случае у детей после социализации имеется возможность перехода к экстерииоризации в детской субкультуре ранее интериоризованных морально-нравственных сцен. В этом случае в живом общении между собой дети используют факт физического сходства строения тела у всех людей. Они совершают в сюжетно-ролевых играх в реалии эксперименты со своим телом и своей нравственностью. Они генерируют сами вариативность своей нравственности. Затем направляют в социум сгенерированные варианты в виде встречных гипотез, так как дети и социум телесно сходны. А социум соглашается, то ли не соглашается с этими детскими гипотезами.

Сохранение в филогенезе постоянства строения мозга, сенсорной и моторной систем в описанном случае объясняется с точки зрения «выживания» одного из способов передачи информации от индивида к индивиду. Изоморфизм материального строения одного индивида как передатчика сообщения и второго как приемника в определенных случаях может выполнять функцию механизма шифровки и дешифровки информации о вариативности свойств сообщения, передаваемого от передатчика к приемнику.

Выявлен еще один канал передачи информации, знаний – от поколения к поколению у человека. Это, по сути, *антропологический* канал передачи информации. Он не связан с подражанием социальному опыту. Это не генетический канал передачи информации. Выявленный канал суть алгоритм, который реализуется строго при определенных жестких условиях. Данный канал существует в виде физического механизма переноса

от поколения к поколению морально-нравственных принципов поведения человека как вида, переноса высших психических функций человека.

Интернет как канал передачи информации – ограничен в передаче между людьми от поколения к поколению высших психических функций человека.

И наконец, в качестве завершающего вывода следует подчеркнуть, – мы «узаконили» догадку Л. С. Выготского о том, что ребенок социален уже с рождения.

Литература

1. *Аллахвердов, В. М.* Сознание в логике познания // Материалы пятой Международной конференции по когнитивной науке. 18–24 июня 2012, Калининград. – 216 с.
2. *Анохин, П. К.* Очерки по физиологии функциональных систем. – М., 1975. – 210 с.
3. *Бандура, А.* Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
4. *Бауэр, И.* Почему я чувствую, что чувствуешь ты: Интуитивная коммуникация и секрет зеркальных нейронов. – СПб.: Изд-во Вернера Регена, 2009. – 112 с.
5. *Брушлинский, А. В.* Культурно-историческая теория мышления, 2-е изд., доп. – М.: Либроком, 2010. – 265 с.
6. *Войсунский, А. Е.* Интернет как новая информационно-коммуникационная среда // Материалы научной конференции «Психология перед вызовом будущего», 2006 г. – М.: МГУ, 2006. – с. 6–8.
7. *Войсунский, А. Е.* Психология и Интернет. – М., Акрополь, 2010. – 439 с.
8. *Войсунский, А. Е.* Игровая деятельность посредством компьютерных технологий: направления исследования // Новое в психологии / Отв. ред. Л. Н. Бабанин, А. Е. Войсунский. – М., 2013.
9. *Выготский, Л. С.* История развития высших психических функций. – М., 1931. – 242 с.
10. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека – М., Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
11. *Гибсон, Дж.* Перцептивное научение – дифференциация или обогащение? // Хрестоматия по ощущению и восприятию. – М., МГУ, 1975. – с. 181–197.
12. *Гибсон, Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988. – 310 с.
13. *Емелин, В. А.* Психологические последствия развития информационных технологий // Национальный психологический журнал. – М., 2012, № 1. – с. 81–87.
14. *Запорожец, А. В.* Восприятие и действие. – М., Просвещение. 1967. – 345 с.
15. *Ильинова, К. В., Логвинова, О. Ю., Мещерякова, С. В., Кулько, И. Ю.* Влияние сюжетно-ролевой игры на формирование личности ребенка // Молодой ученый. – 2014. – № 17. – с. 487–489.
16. *Кравцова, Е. Е.* Неклассическая психология Л. С. Выготского // Национальный психологический журнал. – М., № 7–2012. – с. 61–68

17. *Ладыгина-Котс, Н. Н.* Предпосылки человеческого мышления. – М.: Советская наука, 1965.
18. *Лосик, Г. В.* Кодирование информации в мозге. – Саарбрюккен: «LAP LAMBERT Academic Publishing», 2015–135 с.
19. *Лосик, Г. В.* Перцептивные действия человека: кибернетический аспект. – Минск: ОИПИ, 2008. – 147 с.
20. *Лосик, Г. В.* Сенсомоторные механизмы константного восприятия речи // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9, № 1. – с. 84–90.
21. *Лосик, Г. В.*, Аналоговое кодирование формы предмета в мозге человека // Материалы XIII Международной конференции «Развитие информатизации и государственной системы научно-технической информации РИНТИ-2014», ОИПИ НАН Беларуси. – 2014. – с. 157–162.
22. *Лосик, Г. В.* Лемма об антропологической природе информационных технологий // Наука и инновации № 10, 2013. – с. 61–65.
23. *Лосик, Г. В.*, Два принципа кодирования информации в мозге: психофизиологические основания // Материалы международной конференции «РИНТИ-2013». – Минск: ОИПИ НАН Беларуси, 2013. – с. 127–133.
24. *Лосик, Г. В.* Закономерности перцептивных действий и методика Марии Монтессори // Сборник статей Экспериментальная психология / под ред В. А. Барабанщикова. – М., 2010. – с. 172–176.
25. *Монтессори, М.* Впитывающий разум ребенка. – СПб.: Благотворительный фонд «Волонтеры», 2009. – 320 с.
26. *Монтессори, М.* Дети – другие /Пер. с нем./ Вступ. и закл. статьи, коммент. К. Е. Сумнительный. – М.: Карапуз, 2004. – 336 с.
27. *Пархоменко, Д. А.* Участие зрения в восприятии предметов с вариативной формой // «Человек-нейрон-модель», сб. материалов Международной научной конференции памяти Е. Н. Соколова и Ч. А. Измайлова. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2016. – с. 178–182.
28. *Пиаже, Ж.* Роль действия в формировании мышления // Вопросы психологии. – 1965. – № 6. – с. 8–12.
29. *Сыроватская, Н. И.* Влияние современных условий на развитие сюжетно-ролевой игры дошкольников // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 2. – с. 62–63.
30. *Тиходеев, О. Н.* Классификация изменчивости по факторам, определяющим фенотип: традиционные взгляды и их современная ревизия // Экологическая генетика. – 2013. – Т. 11, № 3. – с. 56–65.
31. *Хаузер, М.* Мораль и разум. – М.: Дрофа, 2008. – 639 с.
32. *Чернявская, В. С., Ахмадуллина, О. В.* Опыт исследования сюжетно-ролевой игры у дошкольников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 1. – с. 11–15.
33. *Шеннон, К. Э.* Работы по теории информации и кибернетике. – М.: ИЛ, 1963. – с. 243–332.
34. *Штерн, В.* Дифференциальная психология и ее методические основы / послесл. А. В. Брушлинского и др. – М.: РАН, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1998.
35. *Losik, G.* Brain coding of information on the object shape by its physical model / Losik, G., Brazevich, H. // Proceeding of International conference “PRIP-2014”, Minsk, UIIP, may 2014. – P. 212–217.
36. *Gardner, K.A., Gardner, B. T.* Teaching sign language to a chimpanzee // Science. 1969. V. 165. P. 664–672; Signs of intelligence in cross-fostered chimpanzees // Phil. Trans. R. Soc. London, 1985. P. 159–176.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159. 9.07

Интернальность как фактор организации метакогнитивной сферы личности в управленческой деятельности

Е. В. Кошелева, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В работе представлены материалы, раскрывающие специфику взаимосвязи уровня выраженности интернального локуса контроля и структурной организации основных параметров метакогнитивной сферы личности в деятельности управленческого типа. Установленные в исследовании закономерности аналитического и структурного планов раскрываются с позиций существующих в настоящее время в метакогнитивизме научно-теоретических подходов.

Ключевые слова: метакогнитивизм, управленческая деятельность, метакогнитивная сфера личности, интернальность, локус контроля, структурная организация.

Как известно, одной из важнейших психологических характеристик личности выступает степень активности человека в достижении своих целей, мера независимости и самостоятельности его поведения. Уровень развития чувства личной ответственности за происходящие с человеком события играет важную роль в разрешении разнообразных жизненных ситуаций: формировании межличностных отношений, способе разрешения конфликтных ситуаций семейного и производственного характера, в отношении к болезни. Ощущение человеком себя как неспособного изменить ситуацию, быстро приспособиться к меняющимся условиям окружающего мира вызывает стресс, синдром хронической усталости, депрессию, формирует чувство беспомощности и неэффективности. Возможность контроля, напротив, связана с умением принимать эффективные решения и достигать цели, находить в себе возможности преодоления негативных последствий.

В соответствии с этими двумя крайними вариантами ответственность за последующий результат своей деятельности человек приписывает либо внешним силам, либо собственным способностям и стараниям. При этом подобное наблюдается даже в тех случаях, когда социальная цена ошибки ничтожно мала [5]. В первом случае имеет место экстернальный, во втором – интернальный локус контроля. В соответствии с концепцией Дж. Роттера, локус контроля – это обобщенное (генерализованное) ожидание того, в какой мере человек контролирует подкрепления в своей жизни; локус контроля представляет собой устойчи-

вые личностные структуры, сформированные в процессе социализации и отражает отношение человека к разным событиям: внешне детерминированным (экстернальная ориентация) и внутренне детерминированным (интернальная ориентация) [7].

Другим, гораздо более молодым направлением, чем исследование локуса контроля, является метакогнитивизм; оно в настоящее время не менее актуально и популярно в психологии. Направление метакогнитивизма зародилось в русле современной когнитивной психологии, и к настоящему моменту его можно отнести к числу наиболее интенсивно развивающихся и включающих в себя целый ряд отдельных, более локальных течений. Вместе с тем, как подчеркивается в [3, 4] общий ход развития метакогнитивизма, фактически, предопределил появление новой психологической отрасли, которая была обозначена как *метакогнитивная психология*. Иными словами, метакогнитивное направление в структуре когнитивной психологии значительно расширилось и удовлетворяет всем критериям для того, чтобы объективно считаться именно разделом общей психологии. Важно отметить, что большую роль в этом играет ряд современных исследований, предоставляющих возможность разработки новых научно-теоретических подходов. Тем не менее, несмотря на очевидную теоретическую и практическую значимость метакогнитивного направления в современной психологической науке, оно, в целом, разработано все еще недостаточно. Главным образом, это характерно в области раз-

работки и внедрения нового методического инструментария, в частности, психодиагностических методик.

Исследованием метакогнитивных процессов личности занималось и занимается в настоящее время достаточно большое число психологов как в России, так и за рубежом (в США, Канаде, Австралии, Японии и т.д.). Несмотря на относительно небольшой период времени, в рамках которого изучается данное направление, его теоретическая база данного расширяется с каждым годом, разрабатываются новые концепции, психодиагностические методики и т.д. Активно работают специальные психологические лаборатории в университетах крупных городов Северной Америки и Европы, чья деятельность посвящена исключительно исследованиям в области метакогнитивных процессов и качеств личности [1, 2, 6]. Наряду с этим, значительный круг вопросов, относящихся к проблематике метакогнитивизма, раскрывается в работах отечественных авторов. Кроме того, постоянно расширяется и спектр задач, решаемых этой психологической отраслью.

Следует также отметить, что в ряде современных работ подчеркивается необходимость и целесообразность выделения комплексного, интегрального понятия *метакогнитивной сферы личности*, включающего в себя метакогнитивные процессы, качества, стратегические характеристики, умения, навыки и др. [3, 4].

В то же время, как это нередко бывает в науке, два каких-либо больших и значимых направления существуют и развиваются в значительной мере автономно друг от друга. К сожалению, данное утверждение справедливо и для соотношения исследований локуса контроля и метакогнитивной психологии. Исследования, выполненные на их «стыке», представлены в явно недостаточной степени. Несмотря на постоянно возрастающее число исследований в каждой из представленных областей, до сих пор практически не рассматривалась возможность взаимосвязи рассматриваемого класса процессов с локусом контроля личности, и, соответственно, ее интерпретация. Иными словами, оба этих направления по отдельности развиваются достаточно интенсивно, однако во взаимодействии друг с другом практически не исследуются. При этом нельзя утверждать, что интернальность и параметры метакогнитивной сферы личности не связаны друг с другом. Представляется возможным предположить, что данные конструкты имеют своеобразные точки соприкосновения: личности с выраженным интернальным локусом контроля больше направлены на себя, следовательно, они чаще обдумывают произошедшие с ними события, то есть, вероятно, имеют более высокий уровень рефлексии,

чем личности с ярко выраженным экстернальным локусом контроля. Вследствие вышесказанного тема данной работы приобретает определенную актуальность; можно также сказать, что результаты проведенного исследования имеют теоретическую и практическую значимость и могут являться базой для дальнейшего изучения взаимосвязи типа локуса контроля и структурной организации основных метакогнитивных параметров.

В связи с этим, сочетание высокой теоретической и практической значимости рассматриваемой проблемы с явно недостаточным уровнем ее разработанности в настоящее время обуславливает необходимость в проведении ее собственно эмпирического исследования.

Основной *целью* данного исследования является определение возможной взаимосвязи между уровнем выраженности интернальности и основными параметрами метакогнитивной сферы личности.

В *задачи исследования* входит формирование выборки; диагностика необходимых психологических факторов (переменных), статистическая обработка данных исследования и их последующая интерпретация.

Объектом исследования является уровень интернальности и степень развития метакогнитивных процессов и свойств личности. В свою очередь, его *предметом* выступает взаимосвязь уровня выраженности интернальности и степени развития метакогнитивных параметров.

Исходя из представленных целей и задач исследования, необходимо выдвинуть следующую *гипотезу*: существует закономерная взаимосвязь между уровнем выраженности интернальности и структурной организацией основных параметров метакогнитивной сферы личности.

В проведенном нами исследовании приняли участие руководители различного уровня, как коммерческих, так и не коммерческих организаций г. Ярославля. Общая выборка составила 100 человек.

В ходе исследования нами было использовано пять психодиагностических методик опросного вида. Это методика «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера (адаптация Е. Ф. Бажиной, с. А. Голынкиной, А. М. Эткинды), методика измерения уровня метакогнитивной включенности в деятельность «Metacognitive Awareness Inventory (MAI)», методика измерения уровня рефлексивности (А. В. Карпов, В. В. Пономарева), методика измерения уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта, шкала метакогнитивного поведения Д. ЛаКоста.

Вся совокупность полученных в ходе проведенного исследования результатов была разделена на два больших блока. Первый блок – результаты

всех испытуемых по шкале общей интернальности методики УСК. Второй блок – данные всех испытуемых по каждой из трех методик на диагностику параметров метакогнитивной сферы личности.

В дальнейшем они подверглись статистической обработке. В начале этой обработки в соответствии с результатами, полученными по тесту на уровень выраженности интернальности, все испытуемые были разделены на четыре группы. В I группу помещены испытуемые с наиболее низким уровнем интернальности; во II группу – испытуемые с уровнем выраженности интернальности ниже среднего; в III группу – испытуемые с уровнем выраженности интернальности выше среднего; в IV группу – с высоким уровнем выраженности интернальности.

В результате этого были подсчитаны суммарные показатели по всем проведенным методикам для каждой из четырех групп испытуемых. Таким образом, был осуществлен аналитический уровень реализации эмпирического исследования.

В целом, из полученных результатов можно видеть, что по мере увеличения уровня интернальности в целом имеет место тенденция к повышению общей меры развития метакогнитивных свойств личности. Следовательно, можно констатировать наличие прямой зависимости между данными категориями. Интернальность и рефлексивность, на наш взгляд, являются взаимодополняющими понятиями, поскольку люди, обладающие внутренним локусом контроля, более склонны к анализу полученного опыта, то есть предположительно более склонны к рефлексии, что подтверждается полученными данными.

Следующим этапом исследования стало определение матриц интеркорреляций основных параметров метакогнитивной сферы личности, соответствующих шкалам используемых в исследовании методик. Это означает, что на основании уже полученных после проведения методик результатов был осуществлен структурный уровень анализа взаимосвязи метакогнитивных характеристик между собой. Каждая из матриц вычислялась на основе четырех различных групп испытуемых, образованных согласно критерию уровня выраженности интернальности у каждого из них. В итоге каждой из четырех групп соответствует своя матрица интеркорреляций.

Помимо этого, по результатам построения данных матриц был выполнен подсчет индексов когерентности, дивергентности и организованности структур параметров метакогнитивной сферы (ИКС, ИДС и ИОС) на основании полученных значимых связей, а также выполнено построение структурограмм по каждой группе, отражающих общую структурную организованность метакогнитивных параметров, наличие между ними

значимых взаимосвязей. Индекс когерентности структуры 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 учитываются связи, значимые при $\alpha = 0,01$ и $\alpha = 0,05$; первым приписывается «весовой» коэффициент 3 балла, вторым – 2 балла. В ряде случаев учитываются и связи на $\alpha = 0,10$ («весовым» коэффициентом 1 балл). Полученные по всей структуре «веса» суммируются, что и дает значения указанных индексов [2–4].

Представленные результаты необходимо, как мы полагаем, расценивать как свидетельствующие о том, что существует обратная зависимость степени структурной организации метакогнитивных процессов и качеств личности от уровня выраженности интернальности. Можно сказать, что есть очевидная тенденция на понижение уровня структурной организации метакогнитивных характеристик в зависимости от степени выраженности интернальности.

Другими словами, испытуемые с наивысшей степенью выраженности интернальности обладают наиболее низкими показателями индексов структурной организации параметров метакогнитивной сферы личности, и наоборот. Данная взаимосвязь представляется достаточно затруднительной с точки зрения ее интерпретационных возможностей, однако можно предположить, что большая часть респондентов из числа «интерналов» подверглись влиянию феномена «metacognitive loop» – (дословно «метакогнитивная петля») [1, 4]. Он возникает при наличии высокого уровня развития метакогнитивных процессов, когда сама по себе чрезмерная концентрированность на них (и вообще – на метакогнитивном мониторинге, что весьма свойственно людям с высоким уровнем выраженности интернальности) начинает оказывать ингибирующее влияние на «первичные» процессы в целом и на мышление в частности, снижая их эффективность и продуктивность; нельзя отрицать влияние данного феномена и на коммуникативные процессы, и на снижение склонности индивида атрибутировать ответственность за успехи и неудачи своей активности своим собственным усилиям и способностям. В этой связи важно также упомянуть о представленности в метакогнитивной сфере значительного числа феноменов (эффектов), по-разному оказывающих влияние на результативные характеристики того или иного вида деятельности. В этой связи необходимо также подчеркнуть,

что в предыдущих исследованиях был разработан специальный – структурно-феноменологический подход в рамках метакогнитивного направления [3, 4]. Изучение феноменологии метакогнитивной сферы личности является в настоящее время также одним из актуальных направлений метакогнитивизма, а распространение структурно-феноменологического подхода в области изучения локуса контроля личности может, на наш взгляд, установить ряд новых, не раскрытых закономерностей.

Заключительный этап исследования состоял в том, что матрицы (и соответствующие им структурограммы), вычисленные для всех групп испытуемых-руководителей, были сравнены по методу метод экспресс- χ^2 . Он позволяет определить, являются ли эти матрицы (и структурограммы) различными лишь «в мере» – *количественно* (то есть являются гомогенными); либо они выступают *качественно* различными (то есть являются гетерогенными) [2, 3]. В нашем случае матрицы и соответствующие им структурограммы для всех групп испытуемых являются *качественно* различными (гетерогенными). То есть, был установлен факт того, что это принципиально разные структуры. Это, как мы полагаем, еще раз подтверждает полученные ранее результаты, в частности, то, что испытуемые с наивысшей степенью выраженности интернальности обладают наиболее низкими показателями структурной организации параметров метакогнитивной сферы и что, опять-таки, может быть объяснено, в том числе, с позиций структурно-феноменологического подхода.

Таким образом, по итогам проведенного исследования, необходимо выделить следующие основные выводы.

1. Существует зависимость между уровнем выраженности общей интернальности и индивидуальной мерой сформированности основных параметров метакогнитивной сферы личности в управленческой деятельности.

2. На аналитическом уровне исследования эта зависимость заключается в том, что при возрастании индивидуальной меры выраженности интернальности увеличивается степень развития метакогнитивных характеристик.

3. На структурном уровне исследования данная зависимость заключается в том, что по мере увеличения выраженности уровня общей интернальности понижается общий уровень структурной организации метакогнитивных процессов, качеств и других параметров.

Литература

1. Карпов, А. А. Метакогнитивное направление в психологии: современное состояние и перспективы исследований // Ярославский психологический вестник. Выпуск 35. – Москва-Ярославль, издательство РПО, 2016. – с. 6–12.
2. Карпов, А. А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности. – Ярославль, ЯрГУ, 2014. – 272 с.
3. Карпов, А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. – Ярославль, ЯрГУ, 2018. – 784 с.
4. Карпов, А. А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности. – Ярославль, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2016. – 208 с.
5. Петровский, А. В., Ярошевский, М. Г. Волевые действия // Психология. Учебник для вузов по пед. специальностям. – М.: Академия, 1998. – 500 с.
6. Metcalfe J., Dunlosky J. Metamemory. New York, Elsevier Ltd., 2008.
7. Rotter, J. B. Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. – American Psychologist 45 (4), 1990.

Динамика мотивационных ожиданий сотрудников организации по мере увеличения стажа работы

Е. В. Маркова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматривается изменение мотивационных ожиданий сотрудников по мере увеличения стажа работы в организации. Тема мотивации трудовой деятельности остается актуальной на протяжении многих десятилетий. При решении вопросов формирования в организации эффективной системы мотивации необходимо учитывать не только общие закономерности, описанные в классических и современных мотивационных теориях, но и опираться на особенные и единичные феномены, присущие конкретной организации и конкретной группе профессионалов. Предлагается схема исследования особенных и единичных факторов мотивации, позволяющих психологам и руководителям при реализации мотивационной функции опираться на реальные ожидания сотрудников. Показано, какие изменения происходят в мотивации сотрудников по мере удовлетворения одних потребностей и формирования других при увеличении стажа работы в организации.

Ключевые слова: мотивация, трудовая деятельность, этапы профессионализации, возможность реализации мотивов, факторы мотивации, мотивационная функция в управленческой деятельности.

В современных условиях экономической нестабильности, когда существование многих организаций и перспективы их дальнейшего развития определяются эффективностью кадрового потенциала, оптимизация мотивации трудовой деятельности приобретают особую актуальность для организационных психологов.

Как функция управленческой деятельности мотивация представляет собой процесс, с помощью которого руководство организации обеспечивает готовность сотрудников действовать в интересах целей и задач профессиональной деятельности. Процесс мотивирования труда весьма сложен и неоднозначен, поэтому исследованию этих проблем на протяжении многих лет посвящались работы целого ряда отечественных и зарубежных ученых [4, 5]. Но каждый организационный психолог при разработке рекомендаций для руководителей апеллирует не только к многочисленным теориям мотивации, но и к результатам исследований, проведенных в рамках предприятия.

Цель данной работы заключается в выявлении мотивационных особенностей и совершенствовании мотивации персонала в зависимости от стажа работы. Предметом работы является структура мотивации трудовой деятельности. Объектом – специфика структуры мотивации у сотрудников с разным стажем работы в организации.

Гипотезой является следующее допущение: существует специфика структурной организации мотивов трудовой деятельности у сотрудников с разным временем работы в организации.

Экспериментальной базой исследования являются сотрудники конкретной организации. Выборка составила 40 человек.

Для доказательства гипотезы о специфике структурной организации мотивов трудовой деятельности у сотрудников с разным стажем работы в организации, выборка была разделена на несколько подгрупп на основании соответственно периодизации, предложенной Д. Н. Завалишиной в рамках ее подхода к профессионализации с позиций категории онтологического субъекта, с добавлением четвертой группы [1]:

- 1) адаптация человека к профессиональному труду – трудовой стаж работы до 5 лет (1 человек в группе);
- 2) идентификация личности с профессией – стаж работы от 5 до 10 лет (10 человек в группе);
- 3) выбор субъектом способа существования в профессии – стаж работы 10–15 лет (19 человек в группе);
- 4) стаж работы более 15 лет (10 человек в группе)

По времени работы в организации выборка была разделена на 3 подгруппы:

- 1) стаж работы до 1 года (16 человек в группе);
- 2) стаж работы 2–3 года (8 человек в группе);
- 3) стаж работы 4 и более лет (16 человек в группе).

Для доказательства гипотезы рассмотрим её на аналитическом и структурном уровне.

При интерпретации на аналитическом уровне в качестве показателей связей между трудовым стажем и факторами мотивации использовался коэффициент ранговой корреляции. Для выявления достоверности различий в уровне исследуемого признака применяется Н критерий Краскела–Уоллиса.

При оценке корреляции группы по общему стажу работы и группы по стажу работы в организации с факторами возможности реализации мотивов и значимостью мотивов выявлены следующие достоверные различия:

При увеличении общего стаж работы, значимость параметра «Продвижение, карьерный рост (идеал)» уменьшается ($N = 7,26$, $P \text{ ур.} = 0,06$) (рис. 1).

При этом при оценке групп по основанию стажа работы в организации, наблюдается положительная корреляция увеличения стажа работы и фактора «Удовлетворение от достижения цели (идеал)» ($N = 4,84$, $P \text{ ур.} = 0,08$) (рис. 2), а также колебания фактора «Материальный достаток (идеал)» ($N = 5,33$, $P \text{ ур.} = 0,07$) (рис. 3).

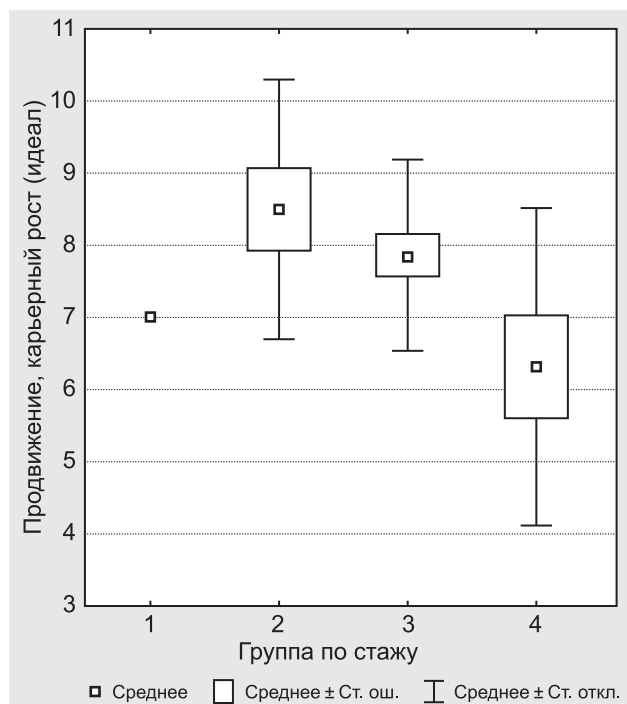


Рис. 1. Достоверность различий группы по стажу и фактора «Продвижение, карьерный рост (идеал)»

Максимальный разброс по фактору «Продвижение, карьерный рост (идеал)» наблюдается в группе 4 по стажу, минимальный – в группе 3. Анализ средних значений показывает, что в начале карьеры данный фактор обладает существенной значимостью, которая снижается по мере увеличения стажа работы.

Данный факт можно объяснить сформированностью четкого профессионального самосознания у более взрослых групп, смещением потребности в вертикальном росте к потребности в горизонтальном росте, которая, по нашему предположению, более удовлетворена у старших групп за счет роста профессиональной самооценки и общей уверенности в себе как нужном, полезном кадровом ресурсе [3].

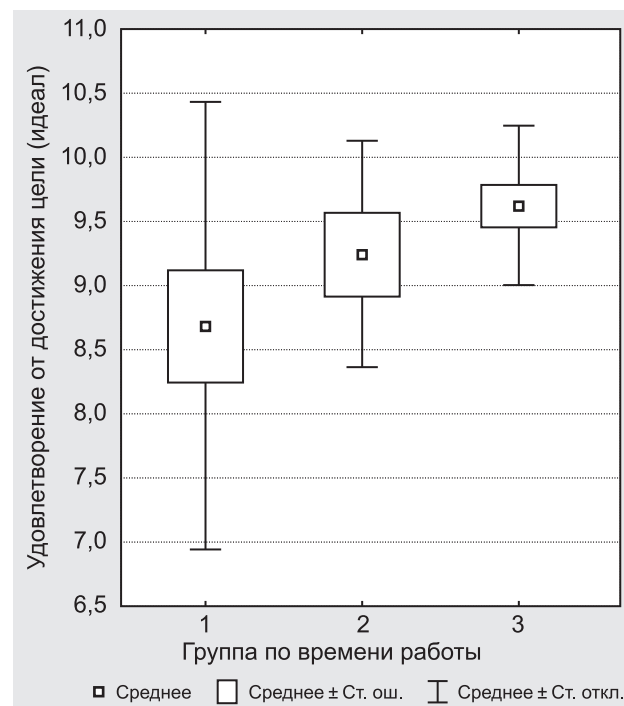


Рис. 2. Достоверность различий группы по времени работы в организации и фактора «Удовлетворение от достижения цели (идеал)»

Анализ показывает, что наибольший разброс по фактору «Удовлетворение от достижения цели (идеал)» наблюдается в группе 1 по времени работы в организации. При этом значимость данного фактора возрастает при увеличении времени работы сотрудника в организации.

Полученные данные, возможно, объясняются содержательными характеристиками деятельности инженеров–проектировщиков, которая подразумевает дискретность процесса проектирования своего участка работы и процесса объединения различных участков, разделов в один объект. С увеличением стажа, предположительно, будет происходить рост неудовлетворенности от отсутствия полной картины продукта собственной деятельности.

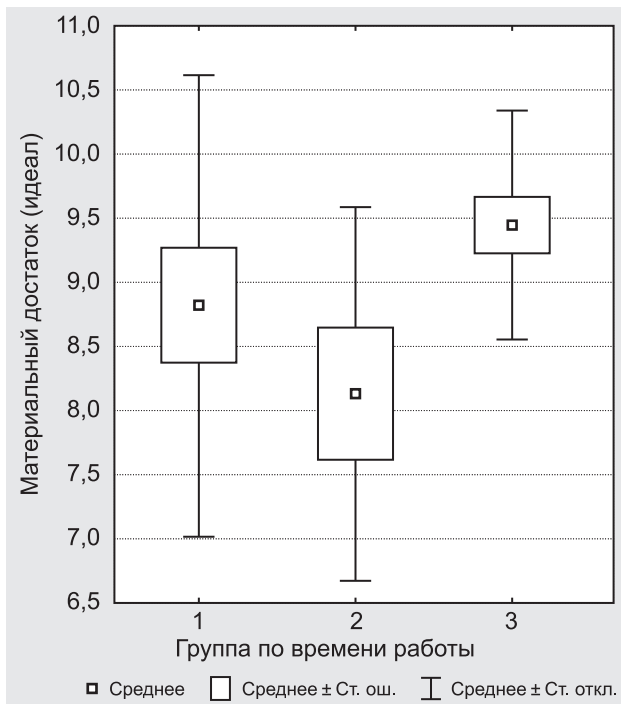


Рис. 3. Достоверность различий группы по времени работы в организации и фактора «Материальный достаток (идеал)»

График наглядно демонстрирует, что максимальный разброс по фактору «Материальный достаток (идеал)» присущ группе 1 по времени работы в организации. При этом рассматриваемый фактор обладает значимостью в течение первого года работы в организации, затем значимость плавно снижается к 2–4 годам, и существенно возрастает после 4-х лет работы сотрудника в организации.

С нашей точки зрения, подобное U-образное развитие значимости фактора обусловлено процессами адаптации сотрудников на предприятии.

При устройстве в организации работнику назначается испытательный срок, в течение которого его уровень заработной платы ниже, чем у работников его прошедших, соответственно, заработок оценивается как нестабильная единица, зависящая от продуктивности, скорости вовлечения в производственные процессы и успешности выполнения поставленных задач. По итогам прохождения испытательного срока у работников уровень заработка становится постоянным, и его значимость на некоторое время снижается. На передний план выходит профессионализация, интерес и другие мотивационные переменные. И, наконец, по прошествии нескольких лет, когда профессиональная самооценка вырастает, повышается уверенность в своей позиции на предприятии, осознание собственной ценности как специалиста, и т. п., работник вполне справедливо

фокусируется на улучшении своего материального благосостояния [3].

При изменении стажа работы оценка выраженности мотивов в реальной работе не изменяется. Становится очевидным, что, независимо от стажа работы, сотрудники действительно реалистично оценивают то, насколько их работа позволяет удовлетворить те или иные мотивы.

Изменения наблюдаются при описании желаемой работы. Так, при увеличении стажа происходит рост ожиданий в отношении таких факторов как «Удовлетворение от достижения цели», «Материальный достаток» и уменьшение значимости фактора «Продвижение, карьерный рост».

Процедура анализа матриц интеркорреляций и коррелограмм структурной организации мотивов трудовой деятельности у сотрудников с разным стажем деятельности и временем работы в организации включала подсчет индекса когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и общей организованности (ИОС) структуры; подсчет весовых коэффициентов каждого мотивационного в структуре, анализ функциональной роли каждого фактора (ведущие и базовые); исследование качественного своеобразия мотивационных структур [2].

Индекс когерентности структур мотивационных факторов определяется как функция положительных значимых связей в структуре и меры их значимости, уровень дивергентности (ИДС) – как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре, индекс общей организованности (ИОС) – как функция общего количества связей и их значимости.

В начале работы в организации (группа 1 по работе в организации – до 1 года), индекс ИОС сравнительно невелик. Сотрудники, отнесенные к этой группе, высоко оценивают возможность реализации следующих мотивов: удовлетворение от процесса деятельности; ощущение свободы, самостоятельности в принятии решений, возможность самореализации.

У сотрудников данной группы в мотивационном профиле наивысшее значение получил фактор «Вознаграждение», также высокие значения получили факторы «Структурирование работы», «Признание», «Интересная работа», «Самосовершенствование». При этом в этой группе слабо выражены факторы «Социальные контакты», «Взаимоотношения» и «Власть и влияние».

Базовыми мотивационными элементами этой группы являются: «Ощущение свободы, самостоятельности в принятии решений (реал)» и «Возможность самореализации (реал)»

Таким образом, в период адаптации в организации, они имеют определенный ресурс компенсации, т.е. в этот период они не предъявля-

ют особенно жестких требований к организации для удовлетворения своих потребностей. Также в этой группе совпадают базовые мотивы и мотивы, по которым была дана высокая оценка при опросе, что свидетельствует о достоверности полученных данных.

Далее ИОС значительно возрастает во второй группе по стажу работы в организации, что говорит о том, что у людей, относящихся к этой группе, есть значительный ресурс компенсации (при недостаточности одних мотивов, они могут опираться на другие).

Сотрудниками, отнесенными к этой группе, высокая оценка возможности реализации присваивается следующим мотивам: общение с коллегами, уважение со стороны других, социальный престиж, повышение собственной профессиональной компетентности, удовлетворение от процесса деятельности, удовлетворение от достижения цели. У сотрудников данной группы в мотивационном профиле по Ричи–Мартину наивысшее значение получил фактор «Вознаграждение». Также высокие значения получили факторы «Структурирование работы», «Интересная работа», «Самосовершенствование». При этом в этой группе также слабо выражены факторы «Социальные контакты», «Взаимоотношения» и «Власть и влияние».

Базовыми мотивационными компонентами являются «Удовлетворение от достижения цели (реал)», «Азарт соревнования (реал)», «Ощущение свободы, самостоятельности в принятии решений (идеал)», «Азарт соревнования (идеал)».

Можно сделать предположение, что в связи с тем, что компания позволяет сотрудникам удовлетворить такие запросы, как свобода, самостоятельность принятия решений, удовлетворение от достижения цели, то происходит усиление компенсаторных возможностей, и у сотрудников этой группы не снижается уровень общей мотивации на работу при увеличении стажа работы в организации.

В группе 3 по стажу работы в организации (4 и более лет работы в организации), где ИОС минимален, мотивационные факторы – это конкретные переменные, то есть у сотрудников, отнесенных к этим группам, есть определенный запрос к организации для удовлетворения потребностей.

Сотрудниками этой группы высокая оценка возможности реализации дана следующим мотивам: повышение собственной профессиональной компетентности, удовлетворение от процесса деятельности, удовлетворение от достижения цели, ощущение свободы, самостоятельности в принятии решений, возможность самореализации.

У сотрудников данной группы в мотивационном профиле по Ричи–Мартину наивысшее значение получил параметр «Вознаграждение».

Также высокие значения присвоены элементам «Структурирование работы», «Интересная работа», «Самосовершенствование». При этом в этой группе также слабо выражены параметры «Социальные контакты», «Взаимоотношения» и «Власть и влияние».

В группе 3 по стажу работы в организации базовыми мотивационными компонентами являются «Азарт соревнования» – реал и идеал.

Интерпретация позволяет думать, что поскольку организация удовлетворяет их потребности, актуальные на предыдущих этапах работы в компании, то со временем это становятся привычными, и мотивационная структура становится более жесткой.

То есть сотрудники, поработав в организации более 4-х лет, предъявляют компании конкретные требования для удовлетворения своих потребностей. Также сотрудники этой группы не хотят работать в конкурентной среде и положительно оценивают ситуацию в организации, где подобная среда не создается.

Рекомендации для групп сотрудников по стажу работы в организации.

С учетом выявленных особенностей мотивационной структуры сотрудников в зависимости от стажа работы в организации, нами предложены следующие рекомендации для внедрения:

Первая группа по стажу работы в организации (до 1 года): в ходе исследования было выявлено, что базовыми мотивационными компонентами этой группы являются: «Ощущение свободы, самостоятельности в принятии решений (реал)» и «Возможность самореализации (реал)», соответственно, для новых сотрудников компании рекомендуется поощрять инициативу в виде самостоятельного планирования работы, анализа технических заданий, прогнозирования сроков выполнения работы. Также представляется полезным давать возможность самостоятельно принимать технические решения в проектах, предлагать различные усовершенствования (в качестве «свежего взгляда»).

Вторая группа по стажу работы в организации (2–3 года). Поскольку в этой группе выявлены следующие базовые мотивационные компоненты: «Удовлетворение от достижения цели (реал)», «Азарт соревнования (реал)», «Ощущение свободы, самостоятельности в принятии решений (идеал)», «Азарт соревнования (идеал)», то мы предлагаем проводить с сотрудниками этой группы совещания по завершению работы над проектом, а также предоставлять регулярную обратную связь от руководства по итогам промежуточных результатов (завершение этапа, экспертиза проекта, и т.д.)

Такой тип профессиональной коммуникации руководства и подчиненных со стажем работы в организации 2–3 года, на наш взгляд, позволит удержать мотивационный потенциал на «хорошем» уровне.

3 группа по стажу работы в организации (4-х и более лет работы в организации). «Азарт соревнования» – реал и идеал» – базовый мотивационный параметр этой группы. Поскольку в настоящее время сотрудники удовлетворены существующей ситуацией с отсутствием конкуренции, рекомендуется сохранять ее и не добавлять элементов соревновательности в работу.

Выводы:

1. Исследование показало, что существуют различия в структуре мотивационных ожиданий, связанные с общим стажем работы и стажем работы в организации.

2. На аналитическом уровне выявлено, что при увеличении общего стажа работы происходит снижение ожиданий, связанное с продвижением и карьерным ростом. При увеличении времени работы в организации происходят изменения в таких мотивационных переменных, как «Удовлетворение от достижения цели» и «Удовлетворенность материальным достатком».

3. На структурном уровне обнаружено, что с увеличением общего стажа работы происходит усиление веса факторов «Удовлетворение от процесса деятельности», «Удовлетворение от достижения цели», «Управление, руководство другими людьми», «Ощущение собственной полезности» и «Возможность самореализации» в реальной плоскости в мотивационной структуре сотрудников.

4. С увеличением общего стажа работы и стажа работы в организации в структуре мотивации происходит рост значимости показателя «Азарт соревнования», причем чем меньше организация вовлекает сотрудников в соревнования и конкуренцию, тем мотивационная структура устойчивее.

4. Саковская, О.Н. Мотивация профессиональной деятельности: текст лекций.– Ярославль: Ярославский гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2014.– 88 с.
5. Толочек, В.А. Психология труда: учебное пособие (2-е издание, дополненное).– СПб.: Питер, 2005.– 479 с.

Литература

1. Завалишина, Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития.– М.: Институт психологии РАН, 2005.– 376 с.
2. Карпов, А.В. Метасистемный подход к изучению функциональных закономерностей организации личности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2013.– с. 55–61.
3. Маркова, Е.В., Саковская, О.Н. Организационное поведение и организационное консультирование: предмет и метод: учебное пособие: для студентов, обучающихся по специальности Психология.– Ярославль: Ярославский гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2011.– 180 с.

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.99

Забывтые русские психологи

Н. В. Соколова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. История психологии сложилась так, что имена многих людей, изучавших душу, остались за рамками современных учебников психологии. Изучали они психологию в рамках философии, и предметом изучения тогда была душа. Это звучит и в названии самой науки: психология – наука о Душе. Исследования некоторых из них могли бы стать основой серьезных психологических школ. Но в 60-е годы XIX века зародилось естественнонаучное мировоззрение и исследования души были просто потеряны и забыты. Сегодня в работах ведущих российских психологов звучат упоминания о методологическом разрыве между академической и прикладной психологией. Поэтому мы решили вернуться к нашим истокам и вспомнить то богатое наследие, которое оставили нам забытые русские психологи и философы.

Ключевые слова: история психологии, философия, душа, наука о душе, русские психологи XIX века.

«Психология» переводится с греческого как «наука о душе». Очевидно, что и предметом изучения психологии должна быть душа. Но если взять в руки любой учебник психологии, вышедший за последние сто с лишним лет, вы не найдете там ни определения, ни описания души.

Парадокс? Парадокс, или по-русски несоответствие... Меня занимал этот вопрос с первого курса, когда в 70-е годы прошлого века я поступила на факультет психологии Ярославского университета. А в конце 90-х я наткнулась сначала на этнографические сборы, а потом на дальнейшие исследования психологии историка по образованию, сегодня доктора психологических наук, Александра Александровича Шевцова. Серьезность исторического подхода к вопросу о тонком устройстве человека и его сознании заставили меня глубже познакомиться с его работами.

В высшей степени грамотный и въедливый ученый, А. А. Шевцов долгое время разбирался в темных углах истории психологии, начиная с Сократа и Платона. В итоге в десятках своих научных трудов он смог рассказать о целой плеяде замечательных русских философов и психологов, живших в XIX веке, которые до сих пор не вошли в современные учебники психологии. Почему грамотные русские ученые оказались «вне истории»? Это вопрос, который я постоянно задаю своим современникам, и однозначный ответ на который я пока не нашла.

Чтобы понять, почему «наука о душе» душу не изучает, необходимо просто вспомнить несколько забытых имен и проследить их судьбы.

Итак, в первой половине девятнадцатого века в России при ведущих университетах существовало несколько философских школ, которые изучали и психологию: *психология тогда была частью философии.*

Одним из первых светских психологов был *Иван Андреевич Кедров* (1811–1846 (?)). В 1844 году он издал в Ярославле книгу, которая называлась «Курс психологии».

Иван Кедров в 1837 году закончил Санкт-Петербургскую Духовную Академию. Учился он явно хорошо, поскольку попал в число двадцати лучших из 55 слушателей. Поэтому неудивительно, что уже через несколько лет он издает в Ярославле свой «Курс психологии».

Этот «Курс», как и все работы той поры, отчетливо направлен на решение двух задач: освоение мировой философской культуры и создание собственного, русского языка философствования.

Кедров – автор одного из самых ранних наших курсов психологии. Он стоит в одном ряду с А. И. Галичем, П. С. Авсеневым, Никифором Зубовским, Федором Голубинским.

Что важно для понимания труда Ивана Кедрова? То, что он, как и все поколение русских философов, которые заложили основы Русской науки о душе в девятнадцатом веке, ставили перед собой задачу о необходимости изучения фундаментальных наук.

Что тогда понимал И. А. Кедров под фундаментальными науками? Первый же параграф его учебника показывает это:

«Психология есть наука, раскрывающая существенные свойства души человеческой и сил ее, изъясняющая взаимное отношение между способностями, показывающая причины много-различных состояний душевных, равно как и условия и цель существования нашего на земле» [цит. по 4].

К сожалению, сегодняшняя наука приучила психологов к слепоте в отношении всего, что описывает «душевные силы», потому что это означает, что речь действительно идет о душе. А души для «прогрессивного ученого» нет.

Между тем это именно та философская школа, которая была заложена Платоном в «Федре», «Государстве» и «Тимее», где впервые прозвучало понятие трех основных частей души – желательной, яростной и думающей. И названы эти части были именно силами – дюнамис: эпитюметикондюнамис, тюмоедесдюнамис и логистикондюнамис. Именно они и были переведены на русский язык еще в стенах Славяно-греко-латинской академии до того времени не существовавшим словом «способности».

Эти основы были осмыслены и даже оспорены Аристотелем, однако сохранились в числе уже не трех, а шести сил, включая силу движения, силу порождения и силу роста. А в осмыслении стоиков именно они стали основой всей той культуры красоты, речи, поведения и даже закона.

Иными словами, все лучшее в этике и морали, что движет современным человеком и делает нас людьми, мы приняли через стоиков от Аристотеля и Платона. Именно оно и положено Иваном Андреевичем Кедровым в основания психологии как причины многообразных состояний душевных...

Большое достоинство «Курса психологии» в том, что он учит читателя быть лучше. Курс имеет несомненное нравственное содержание. Выделение духа и души выглядит современным и убедительным, и остается пожалеть, что наши современные учебники в подавляющем большинстве случаев этого не делают.

Ивана Кедрова по праву можно считать одним из основателей Ярославской школы психологии. Об этом подробно написал ярославский психолог, доктор психологических наук, профессор Владимир Александрович Мазилев во вступительной статье к переизданной в 2018 году книге.

Следующее имя, которое необходимо здесь вспомнить, это профессор философии, переводчик Платона *Василий Николаевич Карпов* (1798–1867).

В XIX веке русские мыслители немало говорили о самопознании, но ярче и раньше всех это сделал именно он. В 1840 году В.Н. Карпов написал книгу «Введение в философию», которая строилась на самопознании. Вслед за Сократом

и Платоном он посмел обосновать всю философию на науке самопознания!

Сегодня можно гордиться тем, что в истории русской философии был человек, который в XIX веке заявил то, что не осмелился заявить ни один европейский философ: философия должна пересмотреть себя и вернуться к тому источнику, который открыли Сократ и Платон – к самопознанию. Он был первым, кто решил не только рассуждать о самопознании или познавать себя, но одновременно идти этим путем и записывать свои дорожные впечатления.

В.Н. Карпов творил психологию как науку в высшем смысле этого слова, а для этого, говорил он, *«надо научиться видеть устройство сознания, а оно состоит из понятий, которые складываются в мировоззрение»* [цит. по 5]. Вот как он определял предмет психологии:

«Итак, психология есть наука, рассматривающая многообразные факты самопознания и, соответственно характеру и достоинству каждого из них, гармонически соединяющая их в начале нравственной жизни каждого человека, чтобы таким образом объяснить по возможности его природу, происхождение и назначение, и чрез то определить законы всесторонней его деятельности» [цит. по 5].

Возможно, это лучшее определение психологии, данное русскими мыслителями. Определение, естественно, не замеченное и не оцененное в России. Он намного опережал свое время, из-за чего и был плохо понят в России.

Для В.Н. Карпова психология – это познание себя именно как души. В сущности, в его работах шла постановка науки о самопознании. И главная мысль, лежащая в основе его научности: человеческая душа – это космос, то есть порядок. В нем можно разобраться и проверить опытами.

Еще одно малоизвестное современным психологам имя, о котором можно сказать, что это был самый большой русский психолог, – *Константин Дмитриевич Кавелин*.

Он был гением, но с судьбой быть не понятным и не принятым веками, потому что К.Д. Кавелин обгонял свое время. Его до сих пор не оценили по заслугам, по крайней мере, современная русская психология до сих пор ничего о нем не знает и не понимает его.

«Он родился и вырос в семье, принадлежавшей, по определению Достоевского, к «средне-высшему кругу» русского дворянства» [цит. по 6]. В 1842 году закончил юридический факультет Московского университета, и получил место при кафедре истории русского законодательства Московского университета.

Будучи юристом и изучая русскую государственность, он пришел к мысли о ее прямой зависимости от изучения и понимания русского народного быта, или говоря сегодняшним языком, исторической психологии.

К.Д. Кавелин написал всего одну книгу о психологии. Книга называлась «Задачи психологии». Она вышла в свет в 1862 году. Это было введение в психологию как в науку о душе.

Ведущий правовед страны, умнейший философ, создатель государственной школы истории права заявил в своей книге: двадцать пять лет моих исследований показали – *«прежде чем что-то менять в государстве, надо по-настоящему изучить и понять психологию народа»* [цит. по 3].

К.Д. Кавелин и подобные ему русские ученые первого поколения оказались своего рода монстрами внутри научного сообщества. Их нельзя было изгнать, потому что они оказались в науке по факту, но они и не были своими, потому что не признавали естественнонаучный подход И.М. Сеченова. Поэтому с ними сначала боролись, а потом просто старались не замечать, ожидая, пока их не станет.

«Задачи психологии» К.Д. Кавелина – по-настоящему глубокая, академичная работа. Он последовательно шел к ней почти тридцать лет. И появление ее закономерно увенчивает его творчество. К сожалению, раздутое революционными демократами противостояние К.Д. Кавелина Сеченову, повело к тому, что Константина Дмитриевича практически забыли в России и как человека, и как ученого. Поэтому был изъят из научного оборота и этот его знаменательный труд.

Строго говоря, за полвека до Л.С. Выготского К.Д. Кавелин разработал основы культурно-исторической психологии, однако этого никто не заметил. Он считал, что собственно психология – это наука о душе и вот так определял «предмет психологии»:

«...явления и предметы, которые недоступны внешним чувствам, но совершаются или существуют в нашей душе и представляются только нашему сознанию, приписываются душе и считаются внутренними, духовными. Таковы наши мысли, убеждения, чувства, страсти, желания, намерения, цели, вообще все наши, доступные одному сознанию, внутренние состояния и движения. Они-то и должны быть исследованы в психологии» [цит. по 3]. Вопрос о природе этого странного явления, о котором все знают, но никто не смог ему дать определение, по-прежнему остается без ответа. Заменить слова «душа» иностранным термином «психика» – значит просто сбежать от ответа. Это еще возможно в общей психологии, но недопустимо в культурно-исторической, потому что в культуре всех народов это понятие существу-

ет. Мы можем отрицать наличие души, но не можем отрицать наличие соответствующего понятия.

В сущности, К.Д. Кавелин заложил основы для научного изучения души через ее проявления. Основами этими оказываются предметы и явления культуры, то есть жизненной среды человека.

Достойное место в списке забытых имен занимает и автор «Лекций по умозрительной психологии» Федор Александрович Голубинский (1798–1854). Он, как все психологи того времени, не мог пройти мимо явления, которое называется «душа».

Ф.Д. Голубинский считал, что *«главные виды действий души, относящиеся к силам ее, суть: познание, чувствование и желание. Впрочем, общее этих сил и действий есть в человеке – жизнь и чувство жизни»* [цит. по 2]

Ф.Д. Голубинский в своих лекциях пытался понять, что же такое, эти главные способности человеческой души – познавать, желать и испытывать чувства. Для этого он рассматривал их через понятие жизни и быта. Быт – большая часть нашей жизни, это значит, что мы приходим именно ради него. Пусть цель, ведущая нас сквозь быт, величественна или прекрасна, но быт – это среда, сквозь которую обязательно надо пропустить свою душу, чтобы достичь красоты и величия. Быт словно бы очищает душу, выжигая из нее все низменное и грубое. И это не может быть случайностью.

Когда читаешь «Лекции по умозрительной психологии» Федора Александровича Голубинского или сочинения других философов той поры, поражает, насколько цельным и единым было философское основание их психологии. Они действительно видели мир одинаково и не так, как мы сейчас. Именно это мировоззрение и было полностью отброшено наукой.

Имя Михаила Ивановича Владиславлева (1840–1890) нельзя назвать полностью забытым. Его помнят как доктора философии и ректора Петербургского университета. Но почему-то его двухтомник «Психология», вышедший в 1881 году, мало известен сегодня. Между тем, половина второго тома «Психологии» посвящена теме воли.

Еще в 1866 году Владиславлев защитил магистерскую диссертацию «Современные направления в науке о душе». Это была первая в России диссертация по научной психологии. А дальше все работы М.И. Владиславлева были направлены на создание именно науки о душе. Человек для М.И. Владиславлева – это душа, живая душа, это существо, которое можно исследовать через его проявления, в частности, через некоторые способности. Из этого понятия он и исходит во всех своих трудах, начиная с самых ранних. Ради создания науки о душе Владиславлев не ввязывался в откровенные споры, он просто делал и делал

свое дело. Пожалуй, самое верное будет сказать, что он продолжил то дело, которое начал К. Д. Кавелин в «Задачах психологии», выведя это наукоучение от общих задач к «логике» науки, то есть, развернув их в подробный учебный курс.

В этом смысле его учебник психологии можно считать классическим, если бы только он не был полностью изъят из употребления психологами, изучающими психологию, а не душу.

М. И. Владиславлев – это классика русской психологии. Его трудно пересказывать, проще издать заново и перечитать.

А вот имя *Серафима Петровича Автократова (1833–1881)* сегодня не известно даже многим профессорам психологии и философии. Между тем, в его «Учебнике психологии», изданного лишь однажды в 1866 г., можно найти постановку принципиальных вопросов психологии, которая так необходима сегодня.

С. А. Автократов закладывал основы психологии с точки зрения философии [1]. В старой философии были теория воли и теория способностей, и это всегда были способности и силы души. Психология уже тогда изучала многие психологические понятия, которые до сих пор остаются неисследованными до конца современной психологией – сознание, сила, желания, понятливость, толковость и многие другие...

Серафим Автократов мог стать первым философом нашей психологии, и вокруг него должна была бы родиться настоящая школа. Но...

Но он попал как раз в то время, когда всех, кто говорил вслух, что душу забывать нельзя, травили и осмеивали. Почему?

Мы знаем из истории, что 60-е годы XIX-го века в России были переломными, как время после революции 1917-го года. Освобождение крестьян в 1861-м, выход «Рефлексов головного мозга» И. М. Сеченова в 1863 г. Именно в это время вспыхнули горячие споры о душе. Именно тогда обществом и так называемой «прогрессивной русской молодежью», был сделан выбор – отречься от души и признать себя рефлекторными автоматами. Тогда и началась травля лучших русских мыслителей прессой за попытки описывать душу, вообще говорить о душе.

В итоге последние полтора века развитие психологии шло строго по линии естествознания. Это произошло после открытия лаборатории В. Вундта и работ И. М. Сеченова. Какие события могли произойти в то время в обществе, что психология так резко поменяла направление своего развития?

Выскажу лишь одну из гипотез, которая звучит в работах Александра Шевцова. В 1850 году министр образования в своем отчете императору

доложил, что «польза от философии не очевидна, а вред возможен» [6, 7]. После этого было принято решение – закрыть все светские факультеты философии по всей России. А в следующее десятилетие начал зарождаться терроризм и сионизм, появились чернышевские и антоновичи.

Через десять лет, в начале 60-х, государственники пришли к мысли, что что-то неправильно в обществе, потому что свято место пусто не бывает. Философию закрыли, и вместо нее появился терроризм. Начали думать: надо бы вернуть философию. Но за десять лет в стране не осталось ни одного светского философа, только в духовных академиях.

С большим трудом нашли трех человек – молодых, одаренных, которых посчитали возможным отправить на трехгодичную стажировку в Германию, чтобы потом допустить до преподавания. Это были люди, выказавшие к этому времени не только знания, но и склонность к философскому образу мысли. Это были Михаил Владиславлев, Матвей Троицкий и Серафим Автократов.

Именно тогда, когда они еще были на стажировке, появилась психология В. Вундта и И. М. Сеченова, и произошла колоссальная подмена. Философия ушла, ее понятия отдали новой психологии, а новая психология эти понятия не приняла. Потому что уходила психология как наука о душе, а пришла наука о теле, как нейрофизиология. А ей эти темы были не нужны. Философский подход в изучении психологии тихо и надолго сошел на нет...

Таким образом, современные исследования работ наших философов и психологов девятнадцатого века, проведенные за последние годы А. А. Шевцовым, заставляют сегодня серьезно задуматься о предмете психологии и вернуться к изучению отечественного наследия.

Литература

1. *Автократов, с. П.* Учебник психологии, составленный с. Автократовым / вступ. статья к серии Летягин Л.; вступ. статья Шевцов А.– Иваново: Издательство «Роща», 2017.– 48 с.
2. *Голубинский, Ф.* Лекции по философии и умозрительной психологии.– СПб.: Тропа Троянова, 2006.– 463 с.
3. *Кавелин К. Д.* Задачи психологии // Кавелин К. Д. Собрание сочинений. Т. 3. Наука, философия, литература.– СПб., 1899.– 1255 с.
4. *Кедров, И.* Курс психологии.– Иваново: Изд-во «Роща», 2018.– 380 с.
5. *Карпов, В. Н.* Избранное.– СПб.: Тропа Троянова, 2004.– 304 с.
6. *Шевцов, А. А.* Забытые русские психологи.– Иваново: Изд-во «Роща», 2018.– 468 с.
7. *Шевцов, А. А.* Очерк русской философской антропологии воли.– Иваново: Изд-во «Роща», 2017.– 344 с.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.01

Смерть и бессмертие: психологический анализ

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

Аннотация. Статья посвящена психологическому анализу проблем смерти и бессмертия. Работа выполнена в интегративной герменевтико-феноменологической парадигме и является теоретическим обобщением основных экзистенциальных ценностей бытия человека.

Ключевые слова: Личность, смерть, бессмертие, абсурд, жажда, страх, духовная традиция, время, смысл.

В некоторых предыдущих статьях, посвященных психологии и феноменологии смерти, мы писали, что смерть является одним из основных лейтмотивов самой жизни и основной страх человека – страх смерти, а основная жажда – жить.

Автор этой статьи уже написал монографию «Психология смерти» [2] и потому вроде бы возвращаться к этой теме не очень корректно. Но тема смерти, как любая непонятность и непонимаемость, как любая тайна бездонная и одновременно сугубо значимая для любого живущего ежеминутно, все время манит. То обернется надеждой бессмертия, то никчемностью и абсурдом тварной жизни...

У человека есть 3 вопрошания:

- в юности – зачем буду жить.
- во взрослости – зачем живу.
- в старости – зачем жил.

Познакомившись со всеми вопрошаниями – уже хочется понять – зачем были все эти вопрошания. Откуда они возникают у человека? Почему человек устаёт от жизни, хотя она так коротка, как когда – то говорил мой любимый учитель, профессор Новиков Виктор Васильевич: «Вдохнул – выдохнул и 79 лет прошло».

Основным мотивом написания этой статьи была грусть, которая возникла от письма моего друга. Он написал: «А я планирую год. Думаю, что будет последний. Хватит».

Мне часто хочется отменить большие российские зимние каникулы, так как они вырывают миллионы людей из привычной колеи жизни, заставляя остановиться и оглянуться: «Кто я, куда я, зачем я». Эта остановка и оглядывание происходит не в самых лучших материальных и социальных условиях: хаос предновогодних и ново-

годних праздников во многом обрекает россиян в экзистенциальную тоску и тошноту жизни.

Они всегда возникают после длительных опустошающих пиров, эта тоска еще смешивается с чувством вины, угрызениями совести и у многих похмельем, сухью во рту, дрожью в руках и ногах, беспокойным сном, одиночеством, испорченными отношениями. И что немаловажно, часто социальная депривация и телесная немощь сопровождается пустым карманом и невозможностью по человечески отдохнуть (не на Бали или в Швейцарии), а просто выехать за город и пожить в приличном пансионате с стандартным набором развлечений.

И вот, миллионы оказываются запертыми в своих миниатюрных квартирах 3-го января, когда выпито вино и доедено новогоднее оливье, впереди еще неделя и в силу того, что появилось свободное время, а человек не привык сам структурировать время и пространство, то возникают великие вопросы самой сути существования. Усталость от праздников хуже яда, а свобода хуже неволи, когда ты не знаешь, как и зачем жить.

Если ты выйдешь утром 3-го января на улицу – ты увидишь многих грустных и задумчивых людей.

Одновременное выпадение из привычных материальных и социальных забот огромных масс людей создает странную психологическую атмосферу пустоты и трагичности самого существования в беспредельных российских просторах снега, ветра и холода среди застуженных городов и деревень с бесконечной длительностью ночей.

И в этих просторах в сознаниях миллионов людей гуляет великая и потешная пара – абсурд жизни и смерть, мужской тупик рациональности и тайная улыбка женщины... великая русская тоска.

У каждого из нас есть инфантильные воспоминания о бесконечной длительности времени, когда просыпаешься утром и кажется, что день как год жизни, и каждый час имеет протяженность недели или месяца. Это происходит тогда, когда время принадлежит только тебе, оно не обусловлено другими, ты и только ты творишь мир из своего сознания, в полноте проживая каждую минуту.

И вот просыпаются люди – а впереди почти вечность и не знаешь, как ее проживать, чем ее заполнить и самое страшное – имеет ли смысл вдохнуть еще раз и выдохнуть... В этот момент вроде бы как раз все способствует тому, чтобы остановиться, оглянуться из чистоты и невовлеченности своего сознания и найти нетленный смысл своего существования и «вечной жизни». Но вместо того, чтобы искать смысл внутри, человек переносит свое психическое состояние пустоты и абсурда на внешний мир, на свои отношения с другими людьми, на сформированные способы личностной активности [10, 14].

«Что делать человеку, если в сумерках сомнений он не может найти столп Знания и смысла?»

Что делать смертному, не верующему в Шива-йогу?

Ограниченному и тварному.

Смертному и абсурдному человеку.

Тому, кто пережил, что «Ничего не значит ничего». Что если все заканчивается смердящим трупом – то вся твоя жизнь со всеми желаниями и отношениями, страстями и переживаниями – все ничего не значит.

Дети твои это твоя тоска по бессмертию...

Но они встретят свой последний выдох еще в тот час, когда кости твои ещё не истлеют в гробу.

И умрут все твои встречи в расставаниях, а страсти сгинут в опустошении. Голос твой будет убит тишиной.

И цветы завянут не только на твоём подоконнике, но и на твоём гробу.

И здоровье гордое будет повержено болезнью, молодость – старостью, а сила буйная будет до конца проглочена слабостью и немощью.

И все проявленное свернется в ничто и на семи миллиардах людей, которые сегодня дышат и страждут на земле, уже через мгновение вырастут вечные деревья забвения.

Взгляни на мир очами смерти!

Ты увидишь великую игру абсурда без всякого смысла за пределами всех человеческих ценностей, этики, эстетики, морали, глупости, мудрости, богатства и нищеты, добра и зла.

И затем за игрой абсурда ты увидишь себя в полноте смысла, вечного и бессмертного в великом одиночестве и пустоте, за пределами жизни и смерти [6].

Из всех 5 основных проблем и мотиваторов развития и эволюции личности и («Пять Великих»: абсурд жизни – смысл существования, смерть – бессмертие, одиночество – слияние в событии, никчемность человека и стремление ко всемогуществу, страдание – наслаждение) наиболее жестоким и деструктивным для личности является сущностное переживание абсурдности и бессмыслицы жизни. Если человек смертен, никчём в своем бытии, одинок и раб необходимости, то какой смысл что бы то ни было делать, мыслить, чувствовать?

Человеческое бытие вне смысла приводит к самому жуткому и трагическому переживанию, которое может существовать для нашего сознания – к абсурду бытия; предельной тошноте жизни, в которой ничто не мило, нет целей и задач, или же эти цели абсурдны и мелки, да и сам ты никто, и зовут тебя никак, и все твое бытие не имеет ценности... Отсутствие смысла является не только крайностью духовного кризиса человеческой жизни. Он является пределом кризиса и социальной жизни человека, потому что потеря смысла приводит к полной девальвации уважения других людей, своей значимости, отношений с другими людьми, девальвации базовых чувств, статусов, бессмысленности игры в роли. Абсурд жизни уничтожает и материальное измерение человеческой жизни: теряет смысл добывание, приумножение денег, теряют смысл материальные ценности, которыми обладает человек. Эта глобальная девальвация мира, жизни, себя в мире из той точки напряжения, в которой человек сталкивается с абсурдом жизни, хаосом ценностей. В этот момент осуществляется самый большой жизненный кризис, который приводит человека на социальное дно, приводит к игре со страхом смерти, и может привести к самой смерти, или физической, или социальной, к смерти Эго, к безумию [5, 6, 7, 14].

Если бы человек был бессмертен – вопрошал бы он «Зачем все это? Зачем все это было?».

Человек смертен и это факт – зачем ему эти бессмысленные вопрошания? С одной стороны – это вопросы глубинно психологические, с другой – сама психология как наука на эти вопрошания не отвечает. Хуже – на эти вопросы не могут ответить себе сами психологи. И насколько я понял – и педагоги, и философы и медики, рядовые специалисты и академики. Смерть и бессмертие, реальность смерти и жажда жизни (Эрос – Танатос, Логос и Хаос, либидо – мортидо и т.п.).

В стадиях нормативных и ситуативных кризисов наиболее остро встают перед человеком вопрошания «зачем?».

И, может, вопрошания и являются проявлением обостренного чувства своей личной смерти,

которую (смерть) мы никак не можем объективировать и понять.

Страх смерти является самым основным и сильным страхом, который может вообще испытать человек, но он же дает мощный толчок внутреннему развитию. В истории мы знаем множество случаев, когда пиковое переживание смерти (переживание клинической смерти, реальной возможности умереть или сильное присоединение к смерти близкого человека) может сразу «выбросить» человека на абсолютно иной и гораздо более высокий уровень внутреннего развития [6, 7, 8, 10].

Страх смерти, являясь первичным и самым сильным источником постоянной экзистенциальной тревоги, может стать как самым сильным катализатором внутреннего развития личности, так и причиной социального падения, тяжелой психопатологии, физического самоубийства.

Главная ценность человека – жизнь и не меньшая ценность – жизнь вечная.

С одной стороны, человек и жизнь человека ограничены во времени – явно понятно любому, что с момента зачатия мы попадаем в реку жизни, но ладья твоя плывёт по реке жизни к другому берегу – берегу смерти.

Кто-то проживает на земле минуты, кто-то часы, кто-то месяцы и годы, а кто-то десятилетия. С другой стороны – есть жажда жизни вечной. В этом отношении культурное сознание человека в основном обращается историческое прошлое.

Люди из Древних мифов живут столетиями. Предел – легендарная личность Древнего Китая Пан Ку дожил до 18 тыс. лет. 969 лет прожил Мафусаил, 930 лет Адам. 500 лет прожил Иллириец Дандон, 300 лет Нестор, чем обязан Аполлону. 200 лет жил китайский философ Лао Цзы.

По данным, которые сложно проверить 185 лет прожил житель Венгрии Чартен, 185 лет – мужчина по имени Китаки из Ирана, 182 года – некий Солис из Колумбии, 180 лет – мистер Йорат, подданный ее величества королевы английской.

По верифицированным данным предел долгожительства – Жанна Кальман (122 года, 164 дня). Меньше – Сара Кнаусс (119 лет, 97 дней), Люси Ханна (117 лет, 248 дней), Наби Тадзима (117 лет, 232 дня) [10].

Проблема жизни в вечности всегда была проблемой мужской наверно ещё и потому, что они жили меньше женщин. Все невообразимые долгожители – мужчины. Рекордные долгожители по непроверенным данным – тоже мужчины. Реально первая тридцатка долгожителей – женщины.

Есть другой разворот – бессмертие в будущем. В основном эта надежда людей связана с идеей второго прихода на землю отца-основателя ре-

лигиозной традиции. У сотен школ в буддийской традиции это Будда грядущего Майтрейя (Милэфо в Китае), с приходом которого буддисты связывали свои надежды на бессмертие в идеальном будущем во всеобщем благоденствии, так же как евреи с приходом Машиах, индуисты с Калки – десятым аватарой Вишну, христиане со вторым пришествием Христа, а мусульмане с Махди.

Мы не можем в силу размерности статьи показать все модели эпохи бессмертия, но для примера приведем текст из «Чаккаватт-сиханада-сутры»: «При людях с жизненным сроком в восемьдесят тысяч лет, о, монахи, появится в мире Блаженный по имени Майтрея – святой, истинно всепросветленный, совершенный в ведении и поведении, пришедший во благе, знаток людей, непревосходимый, укротитель буйных мужей, учитель богов и людей».

Что касается современной эпохи, смертный личность живет в субъективно организованном времени, предельно трепетно и ценностно к нему относится, часто до смешного стремится продлить срок жизни [6].

Одновременно у человека всегда есть стремления совершенно противоположного характера – быть не ограниченным во времени, бессмертным, не ценить время, быть не привязанным ко времени – вневременным – трансцендировать время, выйти за его пределы с тем, чтобы овладеть бесконечностью. Точно имея временной предел жизни человек жаждет быть беспредельным.

Во всех традициях есть еще третий поход за бессмертием – пробуждение, просветление при жизни [9, 10].

Не так важен метод трансцендирования времени и получения вечного существования: молитва, мытарство, медитация, дхьяна буддийская, праведность, питье сома-расы, любимого Платоном кикеона, или, как в сказаниях Гомера, продолжительное употребление Нектара, который был похож на вино, имел красный цвет и смешивался с водой [6, 8]. Просветление, пробуждение, «стяжание от Духа святого», нирвана, саттори, самадхи – психологические и понятийные маркеры высших психических состояний, которым приписывается возможность овладения вечностью, бессмертием и реальным знанием, полнотой и истинной [5, 10].

В психологическом отношении для понимания мотива к пробуждению важно понимать, что это прорыв к бессмертию, превозмогание жесткой идентифицированности с обыденностью, стремление полностью уничтожить субъективный способ структурирования времени жизни, жажда быть над временем, в вечности, преодолеть конечность человеческой жизни и устремиться к бесконечности бытия духа.

При анализе любой личности и любого религиозной или духовной традиции можем увидеть странный конфликт. Человеку с одной стороны хочется жить, жить, жить в своем времени и в своих обыденных радостях, в то же время хочется встретиться с Великой Пустотой, обрести великий покой, стяжать от Вечного Духа и пережить бытие над временем. Пробуждение позволяет получить опыт того, что человек вечен в душе, психологически бессмертен [2, 6, 8, 10].

Смерть и бессмертие – великая игра человеческого ума, которая длится тысячелетиями. Человек никогда не знал, не знает и, надеюсь, никогда не узнает, что такое смерть и бессмертие.

Но игра продолжается и вся ее прелесть в том, что она, несмотря на древность, полна невинной чистоты, творческого запала, странного упоения и наслаждения.

Есть плохая новость. Ведь каждый знает, что Будда умер в 80 тяжело больным, а Христос Назаретянин распят на Голгофе в 33 года, а Мохаммед в 62 умер в слабости и страдании, пусть на коленях юной Аиши, но умер как человек и пот смерти не обошел его.

Есть хорошая новость. Они не умирали – они уходили – в Дхармакаю, к Отцу, к Аллаху. И для них нет смерти – они приходили и уходили по своей воле и в этом суть пробуждения – успокоить жажду жизни и обрести бессмертие, быть дважды рожденным – рожденным в духе и обрести бессмертие – бесконечную власть над временем жизни.

Последний, кого я знаю пробужденным, Бхагван Шри Раджниш, надиктовал за несколько дней надпись над своим прахом: «ОШО. Никогда не родился, никогда не умирал, только гостил на этой планете Земля с 11 декабря 1931 по 19 января 1990 года».

Я нахожу это безупречным.

Литература

1. *Гроф, с., Галефеж, Д.* Человек перед лицом смерти. – М.: ИНИОНРАН, 1995. – 300 с.
2. *Гроф, с.* За пределами мозга: Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии / с. Гроф: пер. с англ. – М.: АСТ Изд-во Ин-та трансперсональной психологии, 2002. – 330 с.
3. *Грэм, Б.* Тайна жизни и смерти / Б. Грэм: пер. с англ. – М.: Изд-во «Паломник», 1992. – 240 с.
4. *Гуревич, П.С.* О жизни и смерти. Жизнь земная и последующая. – М., 1991. – с. 401–411.
5. *Козлов, В.В.* Психотехнологии измененных состояний сознания. – М.: Институт психотерапии, 2005. – 544 с.
6. *Козлов, В.В., Кукина, М.В.* Психология смерти – М., Институт консультирования и системных решений, 2016–376 с.
7. *Козлов, В.В.* Психология кризиса. – М., 2014–526 с.
8. *Козлов, В.В.* Трансперсональная психология. Измененные состояния сознания, околосмертные переживания, интуиция, психология духовности: учебное пособие. – М.: Сер. Психологическое образование, ЭКСМО, 2010. – 510 с.
9. *Козлов, В.В.* Психология буддизма. Четвертое колесо дхармы. – Вологда: Древности Севера, 2016–296 с.
10. *Козлов, В.В.* Основы духовной психологии: высшие состояния пробуждения. М. МАПН, 2018. – 328 с.
11. *Козлов, В.В.* Психология дыхания, музыки и движения. Изд. Третье дополненное и расширенное. – Ярославль, МАПН, РПФ «Титул», 2019. – 206 с.
12. *Федорова, М.М.* Образ смерти в западноевропейской культуре // Человек, № 5. – 1991.
13. *Фигуры Танатоса: Искусство умирания / под общ. ред. А.В. Демчева, М.С. Уварова.* – СПб.: СПбГУ, 1998. – 220 с.
14. *Франкл, В.* Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия. – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2009. – 105 с.
15. *Ялом, И.* Экзистенциальная психотерапия: пер. с англ. – М.: Независимая фирма «Класс», 2004. – 576 с.



Российское психологическое общество
Ярославское региональное отделение

Информация ЯРО РПО

Итоги расширенного заседания ЯРО РПО и РАПК

Первое полугодие 2019 года было ознаменовано для Ярославской психологии целым рядом интересных событий и мероприятий разного уровня. В первую очередь, необходимо отметить, что 23 января в Ярославском государственном университете им. П. Г. Демидова состоялось во многом уникальное событие – заседание, объединившее ярославских психологов – ученых и практиков; психологов, работающих в образовании, здравоохранении и бизнес-организациях; представителей различных направлений консультирования и психотерапии, студентов и магистрантов ЯрГУ им. П. Г. Демидова и ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. В начале встречи руководитель регионального отделения **Российского психологического общества, профессор А. В. Карпов** вручил грамоты психологам, которые внесли существенный вклад в развитие психологической науки и практики в регионе, а также некоторым особенно отличившимся в сфере научно-исследовательской работы студентам и аспирантам. Среди номинаций, в рамках которых были вручены награды, были такие, как «Лучшая научно-методическая работа», «Лучшая научная работа», «Психолог года», «Преподаватель года» и др. Директор **Региональной Ассоциации психологов-консультантов Н. В. Клюева** вручила благодарственные письма и подарки студентам и магистрантам, которые приняли активное участие в проекте **«Секреты успешных родителей»**, вот уже второй год реализующийся в регионе при поддержке гранта Президента РФ.

Наряду с этим, в ходе заседания прозвучали два доклада, содержание которых касалось истории развития психологии в Ярославском регионе. Разумеется, необходимо особо отметить степень важности обращения именно к данной теме в целом, поскольку до сих пор остаются невыясненными некоторые историко-ретроспективные факты, а также не до конца определен ряд хронологических закономерностей исторической континуума развития Ярославской психологии.

С большим интересом пришедшие на встречу заслушали доклад «Забывтые русские психологи. Иван Кедров – представитель Ярославской школы психологии», который был представлен Н. В. Соколовой, заместителем директора издательства «Роща». Как замечательные ностальгические ноты звучали рассказы о ярославских психологах XIX и начала XX века, отдавших свой талант постижению сути желаний, чувств, мыслей, деятельности человека. Главный тезис ярославского психолога XIX века Ивана Кедрова: «Психология есть наука, раскрывающая существенные свойства души человеческой и сил ее, изысканная взаимное отношение между способностями, показывающая причины многообразных состояний душевных, равно как и условия и цель существования нашего на земле» как нельзя лучше определяет и современный интерес к истокам понятия «душа», а также по-своему обозначает очевидную и очень важную направленность прикладных разработок ярославских психологов нашего времени.

Помимо этого, Н. В. Соколовой были презентованы и подарены в Музей факультета психологии две книги: восстановленное издание «Курс психологии» под авторством И. Кедрова, а также «Забывтые русские психологи XIX века» (автор А. Шевцов).

Следующее выступление содержало в себе материал о более позднем в хронологическом отношении временном отрезке. Доцент кафедры психологии труда и организационной психологии А. А. Карпов представил в докладе «Памятные страницы истории Ярославской психологии» сведения об основных этапах развития и становления известной как в Российской Федерации, так и далеко за ее пределами, Ярославской психологической школы (ЯПШ), ее основных представителях. Были изложены некоторые малоизвестные

факты об основных вехах и событиях, так или иначе связанных с ней, прослежены важнейшие тенденции динамики развития школы, ее отличительные и уникальные особенности. Все это сопровождалось презентацией, на которой присутствующие имели возможность увидеть редкие фотографии прошлых лет, часть из которых демонстрировалась впервые. И напоследок, А. А. Карповым были продемонстрированы новые ценные экспонаты, которые имеют отношение к ЯПШ и будут выставлены в Музее факультета психологии в ближайшем будущем.



Вместе с тем, на заседании было озвучено предложение о начале подготовки к празднованию 50-летия факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, которое состоится в следующем году. При этом был сделан акцент на то, что сам по себе феномен «Ярославская психологическая школа» гораздо шире, чем факультет психологии: это и выпускники, которые развивают психологию не только в России, но и за рубежом, это и традиции фундаментальных научных исследований, высоких стандартов преподавания и прикладной направленности деятельности ярославских психологов, это, безусловно, и наша коллективная память о тех, кто был и является нашими Учителями и интересное, привлекательное будущее ярославской психологии.

*Н. В. Клюева
А. А. Карпов*



**Российское психологическое общество
Ярославское региональное отделение**

Победители профессионального конкурса ЯРО РПО 2018 года

- «ЛУЧШИЙ ПСИХОЛОГ ГОДА ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ»
Жедунова Людмила Григорьевна, д.пс.н., профессор кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
- «ЛУЧШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИИ»
Панкратова Татьяна Михайловна, к.пс.н., доцент кафедры социальной и политической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова
- «ЛУЧШАЯ НАУЧНАЯ РАБОТА»
Владимиров Илья Юрьевич, к.пс.н., доцент кафедры общей психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова за цикл научных работ в области психологии мышления и решения задач
- «ЗА ВКЛАД В ОРГАНИЗАЦИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА»
Серафимович Ирина Владимировна, к.пс.н., проректор ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования»
- «ЛУЧШАЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА»
Карпов Александр Анатольевич, к.пс.н., доцент ЯрГУ им. П.Г. Демидова
Зоопсихология: учеб. пособие/ А.А. Карпов; Рос. акад. образования, МПСУ – Москва: Изд-во МПСУ; Ярославль: Филигрань, 2017.
- «ЛУЧШАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА»
Мишурова Елена Юрьевна, главный специалист ГУ ЯО «Центр по усыновлению, опеке и попечительству», педагог-психолог высшей категории, методист высшей категории за цикл научно-практических разработок по оказанию психологической помощи замещающим семьям
- «ЛУЧШАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ»
Смирнова Анастасия Александровна, студентка ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, выпускная квалификационная работа на тему «Психолого-педагогическая работа по коррекции страхов и тревожности младших школьников» (н.р. Изотова Е. Г., к.пс.н., доцент);
Анна Джумберовна Савинова, аспирантка ЯрГУ им. П.Г. Демидова за цикл научных статей по психологии мышления (н.р. Владимиров И. Ю., к.пс.н., доцент).

*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



Российское психологическое общество
Ярославское региональное отделение

Об итогах конкурса ЯРО РПО для студентов и магистрантов 2019 г.

**Поздравляем победителей в номинациях конкурса ЯРО РПО
для студентов и магистрантов 2019 года!**

- ✓ «ЗА ГЛУБИНУ ЗНАНИЙ АВТОРОМ ИЗБРАННОЙ ОБЛАСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ»
Шавалева Ксения Андреевна, 4 курс бакалавриата, группа ПС-41БО, ЯрГУ им. П. Г. Демидова
«Типы реагирования старшеклассников с различным уровнем выраженности внутриличностной конфликтности на межличностный конфликт»
Научный руководитель: Башкин Михаил Валерьевич, кандидат психологических наук, доцент
Автушенко Екатерина Алексеевна, 2 курс магистратуры, 6790 гр., ЯГПУ им. К. Д. Ушинского
«Креативность и мотивация как факторы успеваемости»
Научный руководитель: Карпова Елена Викторовна, доктор психологических наук, профессор
- ✓ «ЗА АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ»
Волченкова Анастасия Александровна, 2 курс магистратуры, группа ПС-23МО, ЯрГУ им. П. Г. Демидова
«Формирование толерантности у подростков в контексте инклюзивного образования»
Научный руководитель: Кашапов Мергалис Мергалимович, доктор психологических наук, профессор
Щербакова Олеся Владимировна, 1 курс магистратуры, 68102 гр., ЯГПУ им. К. Д. Ушинского
«Личностные детерминанты агрессивности младших школьников»
Научный руководитель: Карпова Елена Викторовна, доктор психологических наук, профессор
- ✓ «ЗА ПРАКТИЧЕСКИЕ ДОСТИЖЕНИЯ АВТОРА»
Цветкова Любовь Вальдемаровна, 4 курс бакалавриата, 6523 гр., ЯГПУ им. К. Д. Ушинского
«Развитие творческих способностей младших школьников с помощью ТРИЗ»
Научный руководитель: Невзорова Анна Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент
Ходосова Ольга Сергеевна, 2 курс магистратуры, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского
«Структура адаптационно-важных качеств курсантов военного училища»
Научный руководитель: Поваренков Юрий Павлович, доктор психологических наук, профессор
- ✓ «ЗА ОРИГИНАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ И ЕЕ РЕШЕНИЯ»
Кузнецова Алена Александровна, 3 курс бакалавриата, ПС-32БО, ЯрГУ им. П. Г. Демидова
«Метакогнитивный мониторинг процесса инсайтного решения»
Научный руководитель: Владимиров Илья Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент
Виноградова Валерия Олеговна, магистрант 1 курса, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского
«Особенности soft skills у студентов вуза»
Научный руководитель: Цымбалюк Анна Эдуардовна, кандидат психологических наук, ст. преподаватель

- ✓ «ЗА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ХАРАКТЕР РАБОТЫ»
Невзорова Екатерина Дмитриевна, 2 курс магистратуры, 6790 гр., ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
«Формирование этнической идентичности школьников во внеурочной деятельности (на примере Кацкого стана)»
Научный руководитель: Камакина Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент
- Яснева Татьяна Вячеславовна**, 4 курс бакалавриата, 6540 гр., ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
«Особенности формирования воображения и творческой деятельности у младших школьников»
Научный руководитель: Коротаева Анастасия Игоревна, кандидат психологических наук, ст. преподаватель
- ✓ «ЗА НАЛИЧИЕ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ»
Евграфова Виктория Алексеевна, 3 курс бакалавриата, ПС-31БО, ЯрГУ им. П.Г. Демидова
«Сиблинги в семейной структуре. Особенности взаимоотношений».
Научный руководитель: Драпак Елена Васильевна, кандидат психологических наук, доцент
- Медведева Елена Алексеевна**, 2 курс бакалавриата, ЯрГУ им. П.Г. Демидова
«Взаимосвязь ресурсности мышления и ценностных ориентаций»
Научный руководитель: Серафимович Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент
- ✓ «ЗА ЛУЧШЕЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ»
Локшина Виктория Игоревна, 3 курс бакалавриата, ПС-32БО, ЯрГУ им. П.Г. Демидова
«Специфика профессиональной мотивации сотрудников с разным уровнем лояльности к организации»
Научный руководитель: Чемякина Анна Вадимовна, кандидат психологических наук, доцент
- Куликова Александра Сергеевна**, 4 курс бакалавриата, 6540 гр., ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
«Мотив достижения в структуре учебных мотивов младших школьников с разным уровнем успеваемости»
Научный руководитель: Беляева Ольга Алексеевна, кандидат психологических наук, ст. преподаватель
- ✓ «ЛУЧШИЙ СТЕНДОВЫЙ ДОКЛАД»
Панина Юлия Александровна, 1 курс бакалавриата, группа ПС- 12БО, ЯрГУ им. П.Г. Демидова
Научный руководитель: Субботина Лариса Юрьевна, доктор психологических наук, профессор

*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



Итоги Всероссийской молодежной научной конференции факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова «Психология – молодая наука»

Секция «Психологии труда и организационной психологии»

I место

Васятина Анна Дмитриевна, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

II место

Ермакова Екатерина Сергеевна, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

III место

Присяжнюк Сергей Олегович, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

Котомина Анастасия Владимировна, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

Номинации секции:

«За научную смелость»

Белова Виктория Юрьевна, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

Секция «Педагогической и социальной психологии»

I место

Невзорова Екатерина Дмитриевна, Ярославский педагогический университет им. К. Д. Ушинского

II место

Проскуров Михаил Сергеевич, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

III место

Медведева Елена Алексеевна, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

Номинации секции:

«За авторскую позицию»

Гущина Дарья Александровна, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

«Научный дебют»

Соловьева Елизавета Валерьевна, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

Секция «Общей и когнитивной психологии»

I место

Курицын Александр Александрович, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

II место

Оганесян Ваник, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

III место

Акатова Надежда Юрьевна, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

Номинации секции:

«За активную научную позицию»

Шаяхметова Лейла Ахметовна, Казанский (Приволжский) федеральный университет

«За оригинальность исследовательского метода»

Мартюшова Наталья Александровна, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

Секция «Консультационной психологии»

I место

Воробьева Е. В., Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

Федотова А. И., Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

II место

Москалева К. С., Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

III место

Поликарпова А. Е., Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

Номинации секции:**«За четкость изложения»**

Шумилова Елизавета Владимировна, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

«За старт в науку»

Кудрявцева Анна Александровна, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

Секция «Психологии профессиональной и учебной деятельности»

I место

Волченкова Анастасия Александровна, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

II место

Шавалева Ксения Андреевна, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

III место

Максимова Алена Дмитриевна, Ярославский педагогический университет им. К. Д. Ушинского

Постерная секция

I место

Жерихина Мария Юрьевна, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

II место

Подшиваленко Иван Андреевич, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

III место

Пецева Ольга Сергеевна, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

К Юбилею Надежды Владимировны Ключевой



*«Опыт – это то, что мы получаем,
когда не получаем того, чего хотим...»*

22 февраля отметила свой юбилей доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой консультационной психологии факультета психологии, директор Центра корпоративного обучения и консультирования ЯрГУ им. П.Г. Демидова, директор Региональной Ассоциации психологов-консультантов, член Общественной палаты Ярославской области, действительный член МАПН Надежда Владимировна Ключева!

Надежда Владимировна – выпускница факультета психологии ЯрГУ, работает на факультете психологии с 1982 года. Кандидатскую диссертацию по педагогической психологии защитила в Ленинградском государственном университете в 1987 году, докторскую – по социальной психологии в ЯрГУ – в 2000 году.

Н. В. Ключева – член правления Ярославского отделения РПО, член Международной Ассоциации психологов, работающих в образовании (ISPA), действительный член Международной Гуманитарной Академии «Европа – Азия». Постоянный участник международных конференций (Франция, США, Швейцария, Германия, Великобритания, Мальта и др.); руководитель мастерской по сказкотерапии на конференции психологов образования в США, ведущая секций по проблемам психологического консультирования в Швейцарии, Франции, России.

Надежда Владимировна является членом Диссертационного Совета по защите докторских и кандидатских диссертаций, одновременно выполняет обязанности Ученого Секретаря Совета. Под ее руководством защищено 26 кандидатских диссертаций

Н. В. Ключева автор 7 книг по консультированию, психологии коммуникаций, лидерству, управлению персоналом, тренингам, более 170 научных публикаций по психологическому консультированию и тренингам. Под руководством Надежды Владимировны разработаны электронные курсы по развитию мягких навыков (soft-skills) для управленцев, которые востребованы бизнесом.

Сфера деятельности Надежды Владимировны: управленческое консультирование, организационное развитие, развитие инновационного потенциала личности, образовательный консалтинг, постановка системы внутрифирменного обучения, социально-психологическое сопровождение разработки и внедрения проектов; индивидуальное и семейное консультирование, экзистенциальная психология, социальная психология образования; методология, теория и практика консультационной деятельности, этические аспекты консультирования, профессиональная подготовка психологов-консультантов.

Н.В. Ключевой были разработаны методологические и теоретические основы образования взрослых, обоснованы психолого-педагогические и социально-психологические условия его эффективности. Принципиальной особенностью подхода, разработанного Н.В. Ключевой, является представление об образовании взрослых как интеграции консалтинговой, исследовательской и образовательной деятельности. Этот подход методически представлен в технологии инновационного обучения, благодаря которому происходит освоение технологий решения проблем (формирование эффективного мышления), формирование социально-психологической компетентности (развитие умений и навыков эффективного общения), а также актуализация личностного потенциала. Обоснован новый подход к пониманию методов работы психолога в образовании. Успешно внедрены в практику (более чем на 60 промышленных предприятиях и в организациях России) различные модели работы психолога в системах внутрифирменного обучения (модель сопровождения, информационно-просветительская, консультативная). Разработанные ею программы тренингов для управленческих работников предприятий и организаций («Корпоративный тренинг», «Мотивационный тренинг», «Тренинг лидерского поведения», «Инновационный тренинг», «Управленческий тренинг») позволяют существенно повысить успешность работы психолога, многие из которых прошли обучение в Школе тренеров и консультантов на базе Центра, которым руководит Н.В. Ключева. Разработаны оригинальные подходы к подготовке психологов-консультантов в вузе и в системе поствузовского образования.

Надежда Владимировна является также руководителем нескольких социально значимых проектов: психологическое сопровождение пожилых людей, воспитанников детских домов, психологическая подготовка к материнству, «Секреты успешных родителей», поддержанного фондом грантов Президента РФ. Несколько раз коллектив кафедры, которой руководит Ключева Н.В., стал победителем конкурсов Союза охраны психического здоровья.

Н.В. Ключева практикующий психолог-консультант, имеющий большой опыт работы на промышленных предприятиях, в организациях малого и среднего бизнеса, 25-летнюю практику работы в качестве психолога-консультанта. Является руководителем ряда социально значимых проектов, гостем и приглашенным экспертом в СМИ и, как нельзя лучше, Надежду Владимировну характеризуют слова: «Знаю и искренне верю в то, что психология может реально повысить качество жизни людей, усилить потенциал тех, кто приходит к нам в Центр. Тем более, когда рядом профессиональные психологи, которые владеют авторскими технологиями, уникальным опытом работы с людьми, готовы поддержать Вас и в сложных жизненных ситуациях, и в достижении амбициозных целей!»

Надежда Владимировна является Заслуженным работником высшей школы, победителем конкурса «Золотая Психея» (2012) в номинации «Психология – практике», победителем номинации «Топ-50. Самые профессиональные менеджеры Ярославля» (2010, 2015 гг.). Неоднократно награждалась почетными грамотами губернатора ЯО, общественной Палаты РФ, Министерства образования РФ. Имеет высшую награду Международной академии психологических наук – орден «За заслуги в психологии». В 2019 г. стала лучшим психологом России в рейтинге МАПН.

*А. В. Карпов
С. И. Абдуризакова*

ПСИХОЛОГИЯ И ЖИЗНЬ. ИНТЕРЕСНЫЕ ЗАМЕТКИ

Уважаемые читатели! Начиная с текущего номера, мы открываем новую рубрику под рабочим названием «Психология и жизнь. Интересные заметки». Главная цель, которую она преследует, заключается в освещении различных наблюдений, историй, необычных случаев, которые, так или иначе, оказываются связанными с так называемой «житейской» психологией. Разумеется, большинство из подобного рода публикаций далеки от фундаментальной науки, теоретических изысканий и прикладных разработок. Однако вместе с тем, каждая из них, во-первых, открывает своеобразный доступ к психологическим знаниям для неспециалистов, удовлетворяет их интерес к психологии и, во-вторых, содержание данных работ вполне может способствовать постановке реальных научных проблем, многие из которых действительно «скрыты» за ширмой обыденной жизни.

Люди и кошки: как мы общаемся

Н.А. Торопова, М.С. Торопова, г. Ярославль, Российская Федерация

Введение. Если в начале знакомства с кошками мы заглянем в Википедию, то узнаем, что это одно из наиболее популярных (наряду с собакой) домашних животных, «животных-компаньонов», млекопитающее семейства кошачьих отряда хищных. «Являясь одиночным охотником на грызунов и других мелких животных, кошка – социальное животное, использующее для общения широкий диапазон звуковых сигналов, а также феромоны и движения тела».

Даже из такого короткого определения мы уже понимаем, что домашняя кошка – не просто хищный поедатель мышей и птиц, это животное, которое занимает особую роль в нашей жизни. В мире насчитывается около 600 миллионов домашних кошек, выведено около 200 пород, от длинношерстных (персидская кошка) до совершенно лишённых шерсти (сфинксы).

Нет такого человека, который не имел бы никаких воспоминаний, связанных с кошками. «Кошка моего детства», «мой первый кот», «наш дворový кот», «завести кота для ребенка», «принести котенка в дом» – все это дорогие нам моменты, которые всегда остаются с нами. Кошки нас печат, жалеют, радуют – и, конечно, огорчают; они спят с нами, обнимают нас, едят с нами из одной тарелки, помогают нам по хозяйству в меру своих кошачьих сил, они просто повсюду с нами.

Разумеется, не все любят кошек. Есть люди, у которых неприязнь к кошачьим заложена практически на уровне генов и даже передается по на-

следствию. Известный композитор И. Брамс, например, в свободное от музицирования время сидел у открытого окна с луком и стрелами, пытаясь попасть в соседскую кошку, а всемогущий Наполеон Бонапарт и вовсе боялся этих животных. Нельзя забывать и о вечном противостоянии «кошатников» с «собачниками», то есть с людьми, которые предпочитают иметь в качестве компаньона именно собаку. У последних есть масса аргументов в пользу того, что кошка – не идеальное домашнее животное. Но это несколько не умаляет ее значение в нашей жизни.

Цель данного исследования – изучение феномена многовековой любви человека к кошкам, существующего несмотря ни на их вызывающую независимость, ни на почти полное отсутствие полезных для человека свойств.

Задачи:

1. Изучить историю становления взаимоотношений кошки и человека.
2. Выделить основные особенности кошки с точки зрения домашнего содержания.
3. Составить приблизительный словарь поз, жестов и звуков, с помощью которых кошки и люди общаются.

Гипотеза: В течение жизни домашняя кошка вырабатывает целый комплекс способов общения с людьми, вполне доступных для понимания. Часть этих способов типична для всех представителей кошачьих, часть индивидуальна для ка-

ждой пары «кошка-человек» и не работает вне этой связки.

Методы исследования:

1. Изучение литературных источников, включая художественную литературу о кошках.
2. Изучение интернет-ресурсов по тематике исследования.

3. Устный опрос владельцев домашних животных.
4. Личный опыт взаимодействия с объектом исследования.
5. Непосредственное наблюдение.
6. Фотофиксация.

Часть I. История приручения кошек

*После этого Кот стал важной особой
и уж больше не ловил мышей –
разве только иногда, для развлечения
Ш. Перро «Кот в сапогах»*

1.1. Происхождение кошек

Непосредственным предком четвероногих обитателей наших квартир был степной кот *Felis silvestris lybica*, который по сей день живет в Северной Африке. Американский генетик Карлос Дрисколл и его коллеги в 2007 году выяснили, что около 10 тыс. лет назад на Ближнем Востоке как минимум пять самок степного кота были взяты из дикой природы в дома и именно они стали прародительницами всех современных домашних кошек.

Причины, по которым кошки переместились ближе к человеку, – многочисленные грызуны, поселившиеся в погребках и амбарах, а также мусорные кучи, в которых было чем поживиться. Люди, со своей стороны, не стали возражать против соседства милых и в то же время полезных в хозяйстве животных, избавлявших своих хозяев от бесконтрольного размножения мышей и крыс. Так кошки навсегда вошли в нашу жизнь и живут с нами уже почти 10 тыс. лет.

1.2. История обожествления кошек

«Звездный час» семейства кошачьих наступил в эпоху существования Древнего Египта. Основной благосостояния древних египтян были зерновые хранилища; пока они были наполнены, страна могла спокойно пережить возможный разлив Нила. Коты как истребители грызунов стали бесценны. Практическое значение кошки было так велико, что именно в этот период её стали считать священным животным. Египтяне обожествляли кошек, видя в них существ, способных воплощать в себе образы конкретных богов.

Баст, или Бастет – богиня радости, веселья и любви, плодородия и домашнего очага – изображалась в виде женщины с головой кошки. Для того, чтобы заботиться о кошках, в Египте была создана специальная каста жрецов, которые занимали высшие государственные посты. Плодородная кошка была признаком зажиточности егип-

тянина, ее вывоз из страны был строго запрещен. Умерших животных хоронили в богато украшенном саркофаге вместе с их любимыми игрушками и едой (например, мумифицированными мышами), которые должны были сопровождать кошку в иной мир. В знак траура скорбящие по кошкам люди обривали себе брови.

Египтяне так любили кошек, что при осаде одного из египетских городов царь Камбиз велел своим воинам идти на приступ, посадив на свои щиты по живой кошке. Египетские воины боялись промахнуться и убить хотя бы одну кошку. Поэтому город сдался без боя.

В Европу с Востока кошки попали вместе с финикийскими торговцами и очень хорошо там прижились. В Древней Греции кошки ценились дороже, чем львы, которые в то время населяли регион, так как были большой редкостью.

1.3. Средние века

Примерно с XI века началась черная страница в истории взаимоотношений человека и кошки. Несмотря на то, что в средние века кошки уже много лет защищали дома, амбары и монастырские библиотеки от крыс и мышей, спасая города Европы от смертоносных эпидемий, распространяемых грызунами, кошка была объявлена воплощением зла. Способность охотиться в полной темноте наводила на мысль о связи этих животных с дьявольскими силами. Кошачий зрачок, меняющийся от падающего на него света, стал символом ненадежности и обмана.

Постепенно молва окружила кошек зловещим ореолом: они превратились в предвестников неминуемой беды, болезни и смерти. Люди верили, что черный кот уносит душу умершего хозяина в ад. Котов безжалостно казнили, сжигая на кострах, при этом инквизитор в течение часа или более зачитывал им приговор. И в то же время кошки продолжали жить в человеческом жилище, так как были единственным спасением от грызунов.

Люди сами поплатились за жестокое отношение к кошкам. Чем больше их истребляли, тем больше становилось в городах крыс – основных разносчиков болезней. Это усугубило катастрофические последствия чумы, прозванной в те времена «черной смертью».

1.4. Возвращение к истокам

Только с конца XVI века негативное отношение к кошкам постепенно уступает место более цивилизованному. *Специальным указом Людовик XIII велел прекратить кошачьи казни во Франции в день Святого Иоанна, а всем инквизиционным трибуналам под страхом высылки из страны запретил убивать котом.* А в 1697 году французский писатель Шарль Перро издал книжку «Сказки матушки Гусыни», в которой появился положительный персонаж по имени Кот в сапогах, известный детям всех стран до сих пор. Разум наконец стал брать верх над суеверием..

В эпоху Просвещения кошки были полностью реабилитированы. Светские дамы заводили себе любимиц, ухаживали за ними, баловали, выходи-

ли в ними в свет, заказывали себе портреты с кошечкой на руках. Живописцы стали посвящать им полотна, появились изображения Мадонны с кошкой, кошки рядом со Святым Семейством, знатных вельмож с кошками и даже целые серии полотен с участием кошек.

Только сравнительно (по историческим меркам) недавно кошек стали брать в дом не для дела, а для души. Из мышеловки кошка стала игрушкой, другом или даже членом семьи. Появились кошачьи клубы, кошачьи выставки, кошачьи питомники, специальная кошачья одежда и аксессуары. Появились люди, которые любят кошку, не за то, что она ловит мышей или приносит потомство, а за то, что она есть.

Сейчас кошки, хоть и не являются священными животными, защищаются как обществом, так и законом. Существует масса общественных организаций, которые заботятся о правах животных, а за жестокое обращение с животными даже предусмотрена уголовная ответственность.

Часть II. Особенности кошек

– Я не кошка! Я не мышка! – закричал возмущенный кот. – Я не мышка и не кошка! Я кот! Кот! Кот! Кот! Понятно?

Г. Остер «Котенок по имени Гав»

2.1. Кошка – независимое животное

Если собаки в процессе одомашнивания легко приняли человеческие правила и подчинились им, то кошки сохранили свою независимость и продолжают жить с нами в наших жилищах так, как будто живут в дикой местности, где нужно долго охотиться за добычей и на каждом шагу ждут опасности. Многие странности поведения кошек – на самом деле приспособительные механизмы, благодаря которым они выживали без человека. До сих пор исследователи кошачьей природы не пришли к единому мнению, завершился ли процесс одомашнивания кошек. Кошка – это дикий зверь, который живет рядом с нами. Это единственный домашний дикий зверь.

Пожалуй, основная отличительная черта кошки, делающая ее тем, кем она есть, – независимость. Она не приходит на свист и ни за что не будет сидеть у вас на руках, если у нее нет такого настроения. Не будет прогуливаться рядом с вами просто потому, что вам бы так хотелось, не станет выполнять никакие команды даже за самый лакомый кусочек. Зачем? Вы этот кусочек ей и так отдадите. Конечно, есть люди, которые выгуливают своих усатых питомцев на поводках и шлейках, но питомцы при этом выглядят несчастными и по-

давленными, норовя забиться в первую попавшуюся щель: это противно их природе.

Поэтому долгое время считалось, что кошки, в отличие от собак, не поддаются дрессировке. Это представление было полностью опровергнуто всемирно известным Юрием Куклачевым, который в 1990 году основал уникальный театр кошек, где кошки – полноправные актеры, талантливые и эффектные.

Но дрессировка кошек в основе своей имеет принципиально иной подход по сравнению с тем же процессом у собак. Последние выполняют порой сложнейшие трюки, руководствуясь желанием угодить хозяину и получить награду. Не так с кошками. Даже если кошка привязана к хозяину, послушна, она все равно станет обучаться только тому, что захочет освоить сама. Залог успеха – верное определение кошачьих наклонностей. Исходя из этого, уже можно придумать и трюки, которые питомец готов выполнять. Например, если кошка высоко прыгает вверх, ее можно научить подпрыгивать по команде за каким-нибудь предметом.

При этом важно проявить исключительную деликатность и терпение. Кошке быстро надоедает повторение одних и тех же движений, поэтому

каждая тренировка не должна длиться больше нескольких минут в день. Если у животного выработается отвращение к какому-либо виду деятельности ни лакомство, ни ласка не заставят его вновь выполнять команду. То есть это дрессировщик подстраивается под питомца, а не наоборот; само понятие дрессировки меняет свое содержание исключительно из-за специфики кошачьего характера.

2.2. Необъяснимые кошачьи способности

Вторая основополагающая отличительная особенность кошек, не имеющая материального выражения, но бесспорная с точки зрения любого, кто близко с ними общался, – особая энергетика. Существует неофициальная статистика, согласно которой около 30% владельцев кошек думают, что их питомцы могут читать их мысли. Экстрасенсорика всерьез изучает этих животных как энергетическую субстанцию очень высокой частоты.

Кошки обладают уникальными способностями, которым до сих пор не найдено никакого научного объяснения. Это и умение выживать в экстремальных условиях, в том числе при падении с большой высоты (пресловутые «9 жизней»), и многочисленные случаи возвращения забытых или брошенных животных к хозяевам через сотни, даже тысячи километров, и способность заранее чувствовать стихийные бедствия и катастрофы.

Юрий Куклачев в интервью изданию «Собеседник» рассказывает, что в его жизни был случай, когда они показывали свою любимицу гостям, и вдруг обычно спокойная кошечка громко замыкала, вырвалась и убежала на улицу. Все побежали за ней, и в этот момент началось землетрясение. Дом, в котором минуту назад все находились, рухнул. Там же создатель театра кошек поделился воспоминанием о коте Чарли, которого дети всегда брали с собой, если шли в лес. «Набрав грибов, они собирались идти домой и отпускали котенка. Он, как волшебный клубочек, всегда приводил их назад».

Нельзя не упомянуть здесь и такое невероятное свойство кошек, как умение снижать болевые ощущения. Почти каждый счастливый обладатель кошки подтвердит, что не раз его питомец приходил к нему в момент, когда тот плохо себя чувствовал, и ложился прямо рядом с источником боли. Существует даже вид альтернативной медицины, называемый «фелинотерапия» или «кошкотерапия» – метод лечения и профилактики заболеваний, в основе которого лежит **взаимодействие человека с кошками**. Сторонники фелинотерапии утверждают, что кошки избавляют от стресса и, как следствие, снижают риск сердечно-сосудистых заболеваний, нормализуют давле-

ние, а также помогают избавиться от бессонницы. Дети, в доме которых есть кошки, обладают более крепким иммунитетом, чем их сверстники, растущие в «стерильных условиях», а также раньше понимают необходимость быть ответственными за свои поступки.

2.3. Другие интересные факты

Также удивительной особенностью семейства кошачьих является очень заметная разница между самцами и самками. Многие любители этих животных полагают, что коты и кошки различаются так, как будто это совершенно разные животные. Выбирая себе домашнего любимца, мы, как правило, заранее точно знаем, кота или кошку мы хотим.

Коты более социальны, готовы к взаимодействию, тесному контакту с хозяином. Кот очень горд собой, он готов демонстрировать человеку свою ловкость и силу. Он активен, любопытен и часто сообразителен, так как не озабочен проблемой продолжения рода, но не всегда чисто плотен. У кошек же вся жизнь вертится вокруг вопроса о потомстве. Кошка или стремится к этому, или вынашивает котят, или выкармливает их, у нее не остаётся времени на абстрактное взаимодействие с человеком, она деятельна, практична и целеустремленна. Возможно, поэтому кошки считаются лучшими мышеловеками, чем коты: кошка просто не может позволить себе лениться, она отвечает не только за себя, но и за свое потомство.

И кошки, и коты имеют множество других отличительных черт, не являющихся определяющими, но также интересных. Вот некоторые факты об этих уникальных животных:

1. Кошка способна поворачивать голову на 180 градусов.
2. Во время преследования добычи кошка держит голову горизонтально на одном уровне, в то время как собаки и люди качают головой вверх-вниз.
3. Кошки в основном правши, а коты в основном левши.
4. Кошка не может спускаться с дерева вниз головой, потому что все когти на ее лапах направлены в одну сторону. Поэтому кошкам приходится спускаться с дерева задом наперед.
5. Кошка общается с котятами в ультразвуковом диапазоне на тех же частотах, которые используют мышевидные грызуны.
6. Кошки могут воспроизводить до 100 различных звуков, тогда как собаки только 10. Ученые считают, что кошка умеет произносить согласные звуки: м, н, г, х, ф, в.

7. Кошачий мозг более похож на человеческий, чем мозг собаки. Кошки и люди имеют идентичные области мозга, отвечающие за эмоции.
8. На короткие расстояния кошка может развивать скорость около 49 км/ч.
9. Кошка может подпрыгнуть на высоту, в пять раз превышающую ее рост.
10. Кошки практически всегда приземляются на лапы: во внутреннем ухе кошки расположены органы равновесия; выровнять траекторию помогает и хвост.
11. Челюсть кошки не может двигаться вбок, поэтому они не могут жевать большие куски пищи.
12. Позвоночник кошки похож на наш, но состоит из 53 позвонков, тогда как у человека их всего 34. Это позволяет ей отлично изгибаться и скручиваться.
13. Нос кошки имеет уникальный отпечаток, так же, как и человеческие отпечатки пальцев.
14. Кошки передвигаются так легко и бесшумно, поскольку они ходят на кончиках пальцев (на цыпочках).
15. Домашние кошки, прожившие рядом с человеком долгое время, часто перенимают привычки хозяина, например, вопреки природе, спят ночью, а не днем.
16. Со своими кошками разговаривают 95 процентов их хозяев, при этом обращаются к ним так же, как к ребенку.
17. Кошки – единственные животные, которые разработали специальный язык для общения с людьми. Кошки мяукают только людям, между собой они общаются голосами другой тональности, шипением и жестами.

Часть III. Кошачий язык

И ответила Дикая Кошка:

– Я не друг и не слуга. Я Кошка, хожу где вздумается и гуляю сама по себе, и вот мне вздумалось прийти к тебе в пещеру.

Р. Киплинг «Кошка, гулявшая сама по себе»

3.1. Как кошка понимает человека

Итак, мы подошли к основному вопросу нашего исследования: каким же образом мы находим общий язык с кошками? Понимают ли кошки, что мы им говорим, и как нам понять, что они хотят сказать нам?

На первый вопрос, как и на многие другие, затронутые здесь, однозначного ответа нет. Ученые утверждают, что кошка способна запомнить до 100 слов, которые часто использует хозяин в своей речи. Каждый питомец знает свое имя, понимает, когда его зовут обедать; многие не садятся на колени хозяина без условного знака – похлопывающего жеста. Некоторые кошки умеют приносить предметы и различают до 20 вещей по названиям. Но никто не может точно сказать, что именно понимает животное – само слово или тон, которым оно произносится, либо просто реагирует на голос близкого ему человека. Возможно, кошка запоминает определенную типовую ситуацию: когда мы встаем с дивана и идем на кухню, наш питомец воспринимает это как приглашение к обеду. Каждый может вспомнить случаи, когда он звал животное и не получал никакой реакции. А на зов незнакомца кошка может просто не обратить никакого внимания, даже если тот называет ее по имени.

И здесь также кошки верны себе: все зависит от их настроения. Если они заинтересованы, они поймут вас без всяких слов, если нет – не пытайтесь привлечь их внимание, шансы на успех ничтожно малы. Наиболее вероятным представляется, что кошки понимают человека, но не с помощью слов, а своим, особенным образом:

а) Исходя из обстановки – если хозяин берет в руки сумку-переноску, нет никаких сомнений, предстоит путешествие.

б) По интонации – на ласковый тон кошки реагируют довольным прижмуриванием, когда их ругают – отводят уши назад или убегают.

в) По запаху – животному не нужно видеть вас, чтобы понять, что это именно вы.

г) Интуитивно – кошка знает, когда хозяин не в настроении и, в зависимости от своего характера и установившихся взаимоотношений, либо не будет мешать ему, либо приласкается, чтобы утешить.

3.2. Как человек понимает кошку

А что насчет людей? Можем ли мы понять своих любимцев?

На этот вопрос, вне всяких сомнений, можно ответить утвердительно. Человек как сторона, более заинтересованная в партнерстве, прожив

с питомцем длительное время, прекрасно умеет понимать его. Этому помогает язык жестов и собственно «кошачья речь».

Каждая часть тела кошки несет нам определенную информацию.

Глаза. Глаза кошки велики относительно размеров черепа и устроены так, что хуже видят при ярком освещении, чем в полутьме. На свету ее зрачок сужается, оставляя узкую щель и уменьшая поток света через хрусталик. Эти особенности строения кошачьего глаза и делают их уникальными и «говорящими».

Так, расширенный при нормальном освещении зрачок означает тревогу, возбужденность, намерение нападать или защищаться.

Глаза зажмурены – животное абсолютно спокойно.

Широко открытые глаза – настороженность.

Мерное «похлопывание» глазами при устремленном на хозяина взгляде свидетельствует о доброжелательном и нежном настроении питомца.

Взгляд исподлобья – злость, обида.

Хвост – орган равновесия у кошек, помогает им при прыжках, падении с высоты, резких поворотах на бегу, хождении по неустойчивым поверхностям. Очень выразительная часть кошачьего тела.

Неравномерное дерганье хвостом или его кончиком служит верным признаком неудовольствия кошки либо возбуждения.

Энергичные движения хвостом из стороны в сторону – признак агрессии.

Хвост, направленный строго вверх, означает целеустремленность.

Извивающийся хвост – просительный жест.

Хвост, изогнутый «крючком», можно наблюдать у играющей или у разъяренной кошки.

Хвост с поднявшейся на нем шерстью говорит о том, что животное что-то напугало.

Спокойно лежащий хвост – стопроцентный показатель благодушного настроения животного.

Уши. Кошачьи уши очень подвижны и имеют форму, позволяющую улавливать звук так, что даже по слабому писку кошка может найти его источник.

«Ушки на макушке», развернутые вперед, свидетельствуют о сосредоточенности на чем-то, интересе.

Отведенные назад уши (оба или одно), если животное ни к чему не прислушивается, означают легкую степень раздражения.

Уши слегка опущены в стороны – кошка расслаблена.

Усы или вибриссы – орган осязания, улавливающий колебания воздуха, что позволяет кошке

ориентироваться в пространстве даже там, где зрение бессильно.

Растопыренные усы означают «боевое» настроение питомца.

Усы, торчащие вперед, указывают на сильный интерес животного к чему-либо.

Усы прижаты к щекам обычно у спокойной, часто у спящей кошки.

Лапы. В норме у кошки по пять пальцев на передних лапках и по 4 на задних; пальцы скрывают острые когти, которые их обладатель может по своему желанию спрятать или выпустить.

Как правило, кошки не любят, когда дотрагиваются до их лап, но есть и исключения. Наш кот Гуф, например, напротив, в минуты нежности протягивает обе лапки хозяину или кладет лапы на него.

Кошки очень широко пользуются лапами, в том числе и чтобы донести свои желания до человека.

Выпрашивающий что-то кот дотрагивается лапой до хозяина. Иногда он трогает или даже гладит нас, если хочет приласкаться.

Кот, желающий, чтобы его взяли на руки, ставит обе передние лапы на человека.

Если животное не хочет, чтобы к нему прикасались, оно отодвигает лапой руку.

Когда это не помогает, кошка может замахнуть лапой на непонятливого хозяина, не имея намерения на него напасть.

Довольный питомец вытягивает лапу вперед и растопыривает пальцы.

Кошка в недоумении поджимает переднюю лапу и остается в такой позе некоторое время.

Позы и жесты. Их существует великое множество и во многом они индивидуальны. Но есть типичные для всех представителей кошачьих:

Лежа на спине животом вверх, передние лапки прижаты к телу, задние разведены – выражение всеобъемлющей любви и доверия к окружающим. Иногда при этом кошка перекачивается с боку на бок или извивается.

Спина и хвост выгнуты, шерсть вздыблена, уши прижаты – проявление крайне негативных эмоций, страха, злости, ненависти.

Кот прижимается к лицу человека носом – это настоящий кошачий поцелуй. Признак нежных отношений внутри такой пары.

Кот трется спиной и боком о человека или даже бодает его – свидетельство любви и ласки.

Кот трется брылом о хозяина или вещи – с одной стороны, он ластится, с другой – говорит «это все мое и только мое». На его мордочке есть специальные железы, вырабатывающие феромоны, с помощью которых животное помечает свою территорию.

Кот сидит столбиком, хвост обвивает лапки – спокойное доброжелательное внимание.

Кот распластался на полу или земле, хвост вытянут сзади и виляет, голова опущена, зрачки расширены – он готов к прыжку, нападению.

Кот свернулся клубком, закрыв морду лапой – он спит и видит самые сладкие сны.

Кот мнет передними лапами человека или предмет – ему хорошо и он как будто вернулся в детство.

Кот скребет лапой по полу – пытается избавиться от неприятного запаха, кошки к ним очень брезгливо относятся. Кстати, при резких запахах, например, цитрусовых, кошки умеют морщиться почти так же, как люди.

Сидящий кот лижет лапу и трет этой лапой морду и ухо, хвост вытянут – чаще всего признак сытости.

В завершение расскажем собственно о кошачьем языке, то есть о звуковом выражении желаний и эмоций.

Так как изначально природой такая способность у кошек не предусмотрена и они вырабатывают свой язык в процессе взаимодействия с хозяином, способы такого взаимодействия каждая кошка придумывает свои. Это во многом зависит и от характера животного: так же, как люди, существуют кошки – «молчуны» и кошки – «болтушки», мяукающие чаще других.

Есть только несколько общих для всех кошек звуков:

Мурлыканье. Природа этого звука неизвестна до сих пор. Вероятнее всего, кошки издают его гортанью, сжатием мышц возле голосовых связок создавая вибрацию воздуха для того, чтобы успокоить и исцелить себя. Поэтому является заблуждением распространенное мнение, что кошка мурлычет только когда ей хорошо. Смертельно больная кошка тоже издает короткое отрывистое мурлыканье.

Шипение – это звук, предупреждающий, что с животным лучше не связываться, оно сердито и очень опасно. По одной из самых распространенных версий, шипящая кошка пытается подражать змее, поскольку змей боятся все.

Завывание – еще более серьезное предупреждение для противника, часто предшествует непосредственному нападению на него. То, что мы называем «кошачьими песнями», наблюдая поединок двух котов-соперников, на самом деле недвусмысленное заявление: «Убирайся, пока не поздно».

Урчание или рычание также неблагоприятный знак, предупреждение о враждебных намерениях.

И, наконец, известное каждому **мяуканье**, под которым подразумевается множество разнообраз-

ных звуков, используемых котами в самых различных целях. При написании настоящей исследовательской работы мяуканье изучалось нами на примере упомянутого выше кота Гуфа. На основе наблюдений за Гуфом составлен приблизительный словарь производимых им звуков с расшифровкой их смысла.

Заключение

Исследовав историю становления взаимоотношений человека и кошки, а также основные способы их взаимодействия, мы приходим к следующим выводам:

1. Кошки сопровождали нас со времен древних цивилизаций. Изначально люди позволяли им существовать в своих жилищах исключительно из практических соображений – в целях избавления от грызунов, пожирающих запасы зерна. Сейчас мы можем наблюдать иное отношение к этим животным: как к другу, компаньону, члену семьи.

2. Кошки, имея ряд недостатков, таких как способность разносить инфекции и уничтожать вместе с животными-вредителями целые популяции мелких птиц, в целом благотворно влияют на человека. Некоторые любители кошек даже уверены, что их питомцы способны исцелять и успокаивать человека (фелинотерапия). Это простой и приятный способ лечения, практически не имеющий противопоказаний, кроме кожных заболеваний, аллергии на кошачью шерсть, и, конечно, собственно нелюбви к кошкам.

3. Основной отличительной особенностью кошек по сравнению с другими домашними животными, например, с собаками, является их внешняя независимость, за которой по факту кроется ничуть не меньшая, чем у собак, привязанность к хозяевам. «Собака, если ее позвать, прибежит; кошка – примет к сведению» – говорит Мэри Блай.

4. Кошки, по всей видимости, понимают нас, но в силу своего характера не всегда считают необходимым это показывать.

5. Можно выделить ряд средств, посредством которых кошки доносят до нас свои желания и настроение:

5.1. Движения различных частей тела – ушей, хвоста, глаз, усов, лап.

5.2. Позы и жесты.

5.3. Звуки – мяуканье, мурлыканье, шипение, завывание, рычание.

Кроме общепринятых способов общения каждая пара «хозяин – питомец» вырабатывает собственные, уникальные знаки, с помощью которых они понимают друг друга.

Возможно, именно в таком зачастую глубоком взаимопонимании кроется секрет тысячелетней

нежной привязанности человека к кошке и кошки к человеку. А может, между нами за столь длительное время сформировалась другая, иного уровня связь, которую наука пока не способна объяснить.

Список использованных источников

1. *Баранова, А.* Почему кошки мурлыкают // National Geographic. 24.05.2018.
2. *Викторова, Л.* У вас дома живет инопланетянка // Российская газета. 2013. № 160.
3. *Даулинг, с.* Почему нам важно знать всю правду о мурчании кошек // BBC Future. 28.07.2018.
4. *Киплинг, Р.* Рикки-Тикки-Тави.– М., 2013.– 80 с.
5. *Киркач, с.* Эксперты рассказали, как кошки влияют на здоровье человека // РИА Новости. 01.03.2013.
6. *Куклачев, Ю.* Кошки спасли жизнь мне и моей семье // Культура и ТВ. 2014. № 17.
7. *Ласточкин, О.* Куклачев – человек, который в совершенстве владеет кошачьим языком // РИА Новости. 12.04.2009.
8. *Непомнящий, Н., Калашников, А.* Кошки.– М., 1991.– 208 с.
9. *Николс, Г.* Кошки – неисправимые эгоисты. Или это клевета? // BBC Earth. 13.11.2015.
10. *Остер, Г.* Котенок по имени Гав.– М., 2012.– 64 с.
11. *Перро, Ш.* Кот в сапогах.– Дагестан, 2002.– 12 с.
12. *Стасевич, К.* Как появились домашние кошки // Наука и жизнь. 2018. № 12.
13. *Уили, Р.* Важно ли кошкам знать настроение своих хозяев // BBC Earth. 22.10.2015.
14. *Филиппова, Е.* С точки зрения кошки.– М., 2006.– 208 с.
15. *Якутенко, И.* Как кошки захватили мир // Вокруг Света. 27.05.2016.
16. *Интернет-ресурсы:*
<https://ru.wikipedia.org/wiki/Кошка>
<https://www.factroom.ru/facts/7934>
<http://lovingmama.ru/article/285-kot-ili-koshka-ktoluchshe>
<https://www.m24.ru/articles/zhivotnye/19062017/143989>
<https://samopoznanie.ru/schools/felinoterapiya/>
<http://vsookoshkax.ru/koshka/dress.htm>
<http://www.geo.ru/node/42017>
<http://kot-i-koshka.ru/ponimayut-li-koshki-chelovecheskuyu-rech/>
<http://zveridoma.ru/ponimayut-li-koshki-chelovecheskuyu-rech-interesnye-fakty/>

Приложение

Приблизительный словарь «кошачьих слов» (на примере конкретного кота)

Звук	Смысловое содержание
Мяаяя (нежным голосом)	Покорми меня
Мррррр	Мне очень хорошо
Ффффффф	Не трогайте меня, я очень страшный
Мяу?	Что тебе нужно?
Мяу-яу	Давай поиграем
Мррр-мяу	Ну, пожалуйста
Маау, маау	Мне тоскливо
Мр (коротко)	А вот и я!
Ук	Ох (кряхтение)
Мяаяаяя!	Я сильнее всех вас, не пытайтесь меня победить!
Мя-мя-мя (коротко, скрипучим голосом)	Идите ко мне, мои птички, я вас всех поймаю

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ **ANNOTATIONS**

System Qualities in the Functional Organization of Consciousness and Operating Structure of Thinking

A. V. Karpov

*Doctor of psychology, professor, professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation
anvikar56@yandex.ru*

Abstract. The article deals with the key problem of psychology of consciousness, the essence of which is to identify and explain the mechanisms that provide its most important attribute. It is a self-representation of the psyche as a whole. It is revealed as a particular manifestation of its fundamental and more general properties (the properties of self-sensitivity). The work reveals and explains the set of basic tools and mechanisms underlying these properties of the psyche and consciousness. On the basis of this new interpretation of some basic provisions of metacognitive psychology is carried out. The key role in the functional organization of consciousness of two most general and fundamental mechanisms is shown. First, the mechanism of operand-operator reversibility of the main cognitive processes and, secondly, the mechanism of transformation of systemic qualities of mental processes into functional qualities. The views are formulated according to which the system qualities act as operational means of structural and functional organization of thinking.

Key words: consciousness, self-sensitivity, self-representation, metacognitive processes, ideal, system qualities, functional qualities, cognitive functions, reflection, metasystemic approach, the operator, the operand, the functional reversibility of thinking.

Existential Foundations of Resource-Based Thinking

M. M. Kashapov

*Doctor of psychology, professor of the department of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation
smk007@bk.ru*

M. L. Klyukin

*Bachelor of psychology, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation
parovoz_258@mail.ru*

Abstract. This article is devoted to the existential problem of perception of loneliness as a negative phenomenon in human life by a certain category of people. One of the objectives of this research is to substantiate the positive functions of loneliness as a resource for creative thinking. The study of resource thinking is an urgent task, because in any activity a person uses psychological resources to achieve this goal. It is established that identification of features of psychological resources promotes more competent their use and increase of efficiency of activity of the subject. It is proved that psychological resources contribute to the successful solution of problems, thereby providing a quick and qualitative way out of problematic situations arising in various spheres of life. The article raises the question of identifying the content of the existential foundations of resource thinking through the disclosure of the relationship of experiencing the problem of loneliness, the joy of solitude, as well as the dependence of this type of loneliness on communication, dysphoria and criteria of creative thinking.

Key words: resourcefulness of thinking, creative thinking, loneliness.

New approaches to the Study of Meta-Thinking

A. A. Karpov

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation
karpov.sander2016@yandex.ru*

Abstract. The article presents materials that reveal the specifics of the organization of the process of meta-thinking. The main approaches to its study are formulated, including from the standpoint of the study of the laws of metacognitive regulation of management activity. The results of the development of new methodological tools aimed at the diagnostics of individual severity of meta-thinking are presented.

Key words: metacognitive sphere of personality, meta-thinking, management activity, reflection, metacognitive regulation, psychodiagnostics.

Personal Results of Education of Students at the Level of Basic School: Guidelines for the Teacher

N. P. Ansimova

*Doctor of psychology, professor of the chair of general and social psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation
miklinar@yandex.ru*

I. V. Kuznetsova

*Candidate of psychological sciences, director, state institution of Yaroslavl region "Center of professional orientation and psychological support "Resource", Yaroslavl, Russian Federation
root@resurs.edu.yar.ru*

O. V. Bol'shakova

*Deputy director for scientific and methodical work, state institution of Yaroslavl region "Center of professional orientation and psychological support "Resource", Yaroslavl, Russian Federation
root@resurs.edu.yar.ru*

O. N. Kashcheeva

*Leading specialist of information and methodical department, state institution of Yaroslavl region "Center of professional orientation and psychological support "Resource", Yaroslavl, Russian Federation
root@resurs.edu.yar.ru*

E. V. Khoroshavina

*Head of information and methodical department, state institution of Yaroslavl region "Center of professional orientation and psychological support "Resource", Yaroslavl, Russian Federation
root@resurs.edu.yar.ru*

Abstract. The article is devoted to the topical issues of tracking, formation and development of personal results of education at the level of basic school within the Federal State Educational Standard (FSES). The authors have made an attempt to operationalize and structuring personal results at the level of basic school, allowing to make them more understandable, accurate and measurable, and proposed a corresponding theoretical construct. The construct is developed with consideration of the requirements of FSES, age features of teenage students, continuity with the construct presented for primary education stage.

The work considers the main changes in the structure and content of the main indicators of personal results in the transition from the stage of primary general to the stage of basic general education.

The selected construct is considered as a basis for monitoring of personal results and their formation. Results of monitoring of development level of personal results of students of the 9th classes of the Yaroslavl region are given.

Key words: Federal State Educational Standard, formation, development, personal results, construct, indicators, monitoring, continuity, age characteristics.

Experience of Studying the Value System of Modern Adolescents

O. A. Belyaeva

*Candidate of psychological sciences, 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*

Abstract. The article presents the experience of organizing the monitoring of personal results of students at the level of basic general education in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard. As a toolkit, a method for assessing the system of value attitude of adolescents to a number of significant objects of reality is proposed. Analyzed trends of positive and negative nature, identified in the change in the system of values of students of basic school for three years; presents a comparison of the specific position of younger and older adolescents; conclusions are drawn on the significant transformation of the attitude of students to a number of values during adolescence. Materials can be used by teachers in the design, organization of the educational process with students and evaluation of its effectiveness. The presented conclusions can form the basis for the development by the administration and educational psychologists of the relevant sections of the basic educational program of basic and secondary general education.

Key words: values, value orientations, adolescents, personal.

Individual Peculiarities of Cadets with Different Levels of Self-Regulation

N. Ya. Bol'shunova

*Doctor of psychology, professor, Novosibirsk military Institute named after General of the army I. K. Yakovlev of the national guard of the Russian Federation, Novosibirsk
nat_bolshunova@mail.ru*

M. I. Fedorishin

*Novosibirsk military Institute named after General of the army I. K. Yakovlev of the national guard of the Russian Federation, Novosibirsk
maskarad14@mail.ru*

V. V. Putkalyuk

*Siberian district of national guard troops of Russian Federation, Novosibirsk
putkalyuk89@mail.ru*

Abstract. The article presents a comparative analysis of data of empirical research of the relationship of the individual peculiarities of self-regulation and personality of the cadets of the third year of national guard troops of the Russian Federation in groups with different levels of self-control, selected on the basis of the cluster analysis (high, medium and low). Correlation analysis of individual psychological characteristics (volitional qualities, LSC, values, vitality, reflection, etc.) and parameters of self-regulation revealed that groups differ in the structure of relationships, intragroup relationships can be paradoxical, especially with respect to such variables as values and reflection. These data indicate, on the one hand, the individual originality of self-regulation, on the other, may indicate a lack of formation of individual styles of self-regulation even by the third year of study. The problem of development of programs of individualization of development of self-regulation of cadets is formulated.

Key words: military education, self-regulation, levels of self-regulation, individuality, individual psychological characteristics, structure, development of cadets' self-regulation.

Influence of Personal Value Orientations on the Aggressiveness of Younger Schoolchildren

A. I. Korotaeva

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of pedagogy and psychology of primary education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation
tiger77706@mail.ru

O. A. Pomerantseva

Student-bachelor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation

Abstract. The problem of assertiveness and aggressiveness of younger schoolchildren with different value orientations is considered as a necessary condition for the realization of a personality-oriented approach in primary school. Assertiveness is considered as an alternative behavior of aggressiveness. The parameters considered constitute the profile of the personality of younger students. The studied personality traits allow us not only to design an individual educational trajectory for the younger student, but they are of undoubted value for parents and teachers.

Key words: personality aggressiveness, personality assertiveness, value orientations of younger schoolchildren.

The Study of the Structural Organization of Creativity in Learning Activity

K. A. Kuz'mina

Student-bachelor, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation
oxi00@yandex.ru

A. A. Karpov

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation
karpov.sander2016@yandex.ru

Abstract. The article presents the materials of the study of the specificity of the structural organization of the creativity main parameters in students of higher educational institutions. It is established that the degree of general integration of creativity parameters of the personality is qualitatively different for students of 1, 3 courses and magistracy. The main regularities of the dynamics of the indices of the structural organization of creativity for these groups of subjects are revealed.

Key words creativity, creativity as general ability, learning activity, structural organization, indices of structural organization, the phenomenon of "defrosting potential".

The Development of the Scheme of Socialization of a Child by L. S. Vygotsky

G. V. Losik

Doctor of psychology, professor of the Institute of psychology of the Belarusian state pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Belarus
georgelosik@yahoo.com

Abstract. From the point of view of cybernetics and psychology three ways of transfer of figurative and sign information from generation to generation are considered in relation to the personality. Attention is focused on the fourth theoretically possible (predicted by L. S. Vygotsky) method of transmission of purely figurative information about the moral principles of the behavior of the previous generation to the next. It is shown that the fourth, anthropological method is veiled, but independent, different from the genetic, socio-imitative and verbal methods of information transmission. The prototype of this cybernetic method can be considered a number of provisions of the cultural-historical theory of development of the psyche of L. S. Vygotsky. It is proved that in order to implement the anthropological method, the message transmitter and receiver must, in addition to having a similar physical structure, also comply with the strict cybernetic conditions of their stay in the social environment, in the sensitive age periods of development.

Key words: knowledge transfer, generation, anthropological reasonability, higher mental functions, experiment, role-playing game.

Dynamics of the Motivational Expectations of the Organization's Staff with Increasing Seniority

E. V. Markova

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation
mark_ev@mail.ru*

Abstract. The article deals with the change of motivational expectations of employees as the length of service in the organization increases. The topic of motivation of labor activity remains relevant for many decades. When solving the issues of formation of an effective motivation system in the organization, it is necessary to take into account not only the general laws described in classical and modern motivational theories, but also to rely on special and individual phenomena inherent in a particular organization and a specific group of professionals. The scheme of research of special and single factors of motivation is offered. They allow psychologists and managers in the implementation of the motivational function to rely on the real expectations of employees. It is shown what changes occur in the motivation of employees to meet some needs and the formation of others with increasing length of service in the organization.

Key words: motivation, labor activity, stages of professionalization, the possibility of implementing motives, motivational factors, motivational function in management.

Internality as a Factor in the Organization of Metacognitive Sphere of Personality in Management Activity

E. V. Kosheleva

*category I psychologist of the department of personnel management and social development of the Northern railway agency (structural division of the Northern branch of the joint stock company "Federal passenger company"), Yaroslavl, Russian Federation
koshelevaEV-sev@fpc.ru*

Abstract. The paper presents the materials that reveal the specifics of the relationship between the severity of the internal locus of control and the structural organization of the main parameters of metacognitive sphere of personality in management activity. The regularities of the analytical and structural plans are revealed from the positions currently available in metacognitive scientific-theoretical approaches.

Key words: metacognitivism, management activity, metacognitive sphere of personality, internality, locus of control, structural organization.

Forgotten Russian Psychologists

N. V. Sokolova

*Psychologist, deputy director of the publishing house "Roshcha", Yaroslavl, Russian Federation
natsokolova@roscha-akademii.ru*

Abstract. The history of psychology has developed in such a way that the names of many people who have studied the soul have remained outside the frameworks of modern psychology textbooks. They studied psychology within the philosophy, and the soul was the subject of study during that time. It sounds in the name of the science itself: psychology is the science of the Soul. Research of some of them could become the basis of serious psychological schools. But in the 60s of the 19th century, the natural scientific worldview arose and the study of the soul was simply lost and forgotten. Today in the works of leading Russian psychologists there are references to the methodological gap between academic and applied psychology. Therefore, we decided to return to our origins and recall the rich heritage left by forgotten Russian psychologists and philosophers.

Key words: history of psychology, Philosophy, soul, science of the soul, Russian psychologists of the 19th century.

Death and Immortality: Psychological Analysis

V. V. Kozlov

*Doctor of psychology, professor of the chair of social and political psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation
kozlov@zi-kozlov.ru*

Abstract. The article is devoted to the psychological analysis of the problems of death and immortality. The work is performed in the integrative hermeneutic-phenomenological paradigm and is a theoretical generalization of the main existential values of human existence.

Key words: personality, death, immortality, absurdity, thirst, fear, spiritual tradition, time, meaning.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ансимова Нина Петровна

доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация, miklinar@yandex.ru.

Беляева Ольга Александровна

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.

Большакова Ольга Васильевна

заместитель директора по научно-методической работе, Государственное учреждение Ярославской области «Центр профессиональной ориентации и психологической поддержки «Ресурс» (ГУ ЯО ЦПОиПП «Ресурс»), г. Ярославль, Российская Федерация, root@resurs.edu.yar.ru.

Большунова Наталья Яковлевна

доктор психологических наук, профессор, Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Российская Федерация, nat_bolshunova@mail.ru.

Карпов Александр Анатольевич

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета 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 Ярославского государственного университета П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация, anvikar56@yandex.ru.

Кашапов Мергалия Мергалимович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация, smk-007@bk.ru.

Кашеева Ольга Николаевна

ведущий специалист информационно-методического отдела, Государственное учреждение Ярославской области «Центр профессиональной ориентации и психологической поддержки «Ресурс» (ГУ ЯО ЦПОиПП «Ресурс»), г. Ярославль, Российская Федерация, root@resurs.edu.yar.ru.

Клюкин Максим Леонидович

бакалавр психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация, parovoz_258@mail.ru.

Козлов Владимир Васильевич

Президент Международной Академии Психологических наук, доктор психологических наук, профессор. Заведующий кафедрой социальной и политической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация, kozlov@zi-kozlov.ru.

Коротаева Анастасия Игоревна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация, tiger77706@mail.ru.

Кошелева Елена Викторовна

психолог I категории отдела управления персоналом и социального развития Северного железнодорожного агентства (структурное подразделение Северного филиала акционерного общества «Федеральная пассажирская компания»), koshelevaEV-sev@fpc.ru.

Кузьмина Ксения Александровна

бакалавр психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация, oxi00@yandex.ru.

Кузнецова Ирина Вениаминовна

кандидат психологических наук, директор, Государственное учреждение Ярославской области «Центр профессиональной ориентации и психологической поддержки «Ресурс» (ГУ ЯО ЦПОиПП «Ресурс»), г. Ярославль, Российская Федерация, root@resurs.edu.yar.ru.

Федоришин Михаил Иванович

адъюнкты 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.

Лосик Георгий Васильевич

доктор психологических наук, профессор Института психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь, georgelosik@yahoo.com.

Маркова Елена Владимировна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация, mark_ev@mail.ru.

Померанцева Ольга Андреевна

студент-бакалавр, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация, kasper-2202@mail.ru.

Путкалюк Виталий Владимирович

офицер отдела управления Сибирского округа войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Российская Федерация, putkalyuk89@mail.ru.

Соколова Наталия Владимировна

дипломированный психолог, заместитель директора издательства «Роща», г. Ярославль, Российская Федерация, natsokolova@roscha-akademii.ru

Торопова Наталья Александровна

юрист, ООО «Волга-тур», г. Ярославль, Российская Федерация.

Торопова Марина Сергеевна

обучающаяся, МОУ Средняя школа № 18, г. Ярославль, Российская Федерация.

Хорошавина Елена Валентиновна

заведующий информационно-методическим отделом, Государственное учреждение Ярославской области «Центр профессиональной ориентации и психологической поддержки «Ресурс» (ГУ ЯО ЦПОиПП «Ресурс»), г. Ярославль, Российская Федерация, root@resurs.edu.yar.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 Текст

Литература.

Материалы публикуются в авторской редакции.